Lage Landen Studies

2

Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde

Laurent Rasier
Vincent van Heuven
Bart Defrancq
Philippe Hiligsmann
[red.]

ACADEMIA PRESS

Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde

Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde

Laurent Rasier, Vincent van Heuven, Bart Defrancq
& Philippe Hiligsmann (Red.)

Lage Landen Studies 2

GINKGO
ACADEMIA PRESS

Lage Landen Studies
Vol. 2

Lage Landen Studies is de reeks van de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek. In de serie worden monografieën en thematische bundels uitgegeven als resultaat van zowel individuele studies als van samenwerking tussen wetenschappers die werkzaam zijn op het gebied van de neerlandistiek. De reeks bevordert bestudering van de Nederlandse taal alsook literatuur en cultuur van de Lage Landen in internationaal perspectief. De redactie streeft naar twee afleveringen per jaar.

Internationale Vereniging voor Neerlandistiek
Universiteit van Tilburg
Gebouw Dante
Postbus 90153
5000 LE Tilburg, Nederland
Tel. 013 466 3571 Fax 013 466 2892
bureau-uvt@ivnnl.com www.ivnnl.com

Eekhout 2
9000 Gent
Tel. 09/233 80 88 Fax 09/233 14 09
Info@academiapress.be www.academiapress.be

J. Story-Scientia nv Wetenschappelijke Boekhandel
Sint-Kwintensberg 87
B-9000 Gent
Tel. 09/225 57 57 Fax 09/233 14 09
Info@story.be www.story.be

Ef & Ef Media
Postbus 404
3500 AK Utrecht
info@efenefmedia.nl www.efenefmedia.nl

Laurent Rasier, Vincent van Heuven, Bart Defrancq & Philippe Hiligsmann (Red.)
Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde
Gent, Academia Press, 2011, 241 pp.

Opmaak: proxess.be
Cover: Kris Demey

ISBN: 978 90 382 1787 1
D/2011/4804/138
NUR 616
U 1615

Inhoud

Inleiding

Dit tweede nummer van *Lage Landen Studies* bevat twaalf artikelen waarvan de meeste gepresenteerd zijn tijdens het Zeventiende *Colloquium Neerlandicum*, dat van 23 tot en met 29 augustus 2009 in Utrecht plaatsvond. Deze bundel beoogt informatie te verstrekken over de meest recente ontwikkelingen in het onderzoek naar uitspraakverwerving in het Nederlands als tweede/vreemde taal en naar contrastief taalonderzoek waarbij Nederlands een centrale rol speelt.

De eerste acht bijdragen hebben betrekking op uitspraakverwerving en didactiek. In de eerste bijdrage gaat Vincent van Heuven in op de resultaten van twee onderling samenhangende experimenten: in het eerste experiment wordt nagegaan hoe Nederlandse luisteraars de klinkers in het Nederlands (NT2) van Turkse immigranten waarnemen, terwijl de aansluitende akoestische stimulusanalyse laat zien welke afwijkingen in het Nederlands van Turken verantwoordelijk zijn voor de slechte herkenbaarheid van de NT2-klinkers. Die resultaten worden ook gebruikt om voorspellingen te toetsen in verband met uitspraakmoeilijkheden die afgeleid zijn uit een contrastieve analyse van het Nederlandse en Turkse klinkersysteem. In de tweede bijdrage stelt Mélanie Baelen een onderzoeksopzet voor om in te gaan op de productie van stemassimilatiepatronen in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands. Op basis van de resultaten van een reeks pretests laat ze zien dat de Franstalige proefpersonen – tegen de verwachtingen in – de progressieve assimilatieregel overgeneraliserend gebruiken en dat de articulatieplaats van de consonant een belangrijke rol speelt bij de toepassing van die assimilatieregel.

Terwijl de eerste twee bijdragen betrekking hebben op segmentele kenmerken, staan in de drie volgende bijdragen suprasegmentele kenmerken centraal. Johanneke Caspers doet onderzoek naar klemtoonwaarneming door NT2-sprekers. Uit haar onderzoek blijkt dat NT2-sprekers met een vaste klemtoonpositie in hun eerste taal (bijvoorbeeld Pools, Fins en Hongaars) meer moeite hebben met het waarnemen van de klemtoonpositie in Nederlandse woorden dan sprekers van moedertalen zonder vaste klemtoonpositie (bijvoorbeeld Frans en Chinees).

Vincent van Heuven en Vera Faust onderzoeken van hun kant het begrip van contrastaccent onder het woordniveau bij Indonesische NT2-leerders. Hun resultaten tonen aan dat Indonesische NT2-leerders ongevoelig zijn voor verengde-focuscontrasten onder het woordniveau en leveren aanvullende evidentie voor hun claim dat het Indonesisch een van de talen is met een woordprosodisch systeem zonder klemtoon en zonder lexicale toon.

Pauline Degrave, Philippe Hiligsmann en Laurent Rasier brengen in hun bijdrage verslag uit van een verkennend onderzoek naar de invloed van een muzikale opleiding op de perceptie van de prosodie van een vreemde taal. Aan dat verkennend onderzoek hebben moedertaal en niet-moedertaalsprekers (met verschillende taalbeheersingsniveaus) van het Nederlands deelgenomen, en muzikanten en niet-muzikanten. Over het algemeen laten de onderzoeksresultaten zien dat muzikanten in het voordeel zijn ten opzichte van niet-muzikanten als het gaat om het waarnemen en evalueren van prominentieverhoudingen tussen woorden.

De laatste drie bijdragen over uitspraak stellen de didactiek van het uitspraakonderwijs centraal. Ludo Beheydt gaat uitgebreid in op de nieuwe tendensen die zich aftekenen met betrekking tot de norm voor uitspraakonderwijs. Laurent Rasier besteedt dan weer aandacht aan de mogelijke pedagogische implicaties van het recente uitspraakverwervingsonderzoek in een tweede/vreemde taal en stippelt een aantal pistes uit om de uitspraak geïntegreerd aan bod te laten komen in de NVT-klaspraktijk. Roland Nagy wijst er vanuit zijn ervaring als docent Nederlands aan Hongaarstaligen op dat de fonetische transcriptie een brug kan slaan tussen spelling en uitspraak.

Naast artikelen over uitspraak bevat deze bundel ook vier bijdragen over contrastieve taalkunde. In de eerste plaats worden recente theoretisch-methodologische aspecten van het contrastief taalonderzoek belicht. Gemeengoed in contrastief taalonderzoek is het *tertium comparationis*. De term verwijst naar de equivalentierelatie waarin elementen moeten kunnen staan als men ze met elkaar wil vergelijken. In zijn bijdrage gaat Bart Defrancq dan ook na in hoeverre de vertaaltheorie onderzoekers op weg kan helpen om equivalentierelaties van een hogere orde (*discours*) te expliciteren en te implementeren in contrastief onderzoek.

In hun bijdrage stellen Philippe Hiligsmann en Laurent Rasier een onderzoeksdesign voor dat contrastief taalonderzoek en onderzoek naar de leerderstaal geïntegreerd aan bod laat komen. Naast een uitgebreide presentatie van het model laten ze een paar onderzoeken op basis van dat design de revue passeren.

De laatste twee bijdragen brengen verslag uit van (lopend) contrastief onderzoek. Voor haar onderzoek naar bijwoordvorming in het Nederlands in vergelij-

king met andere Germaanse talen bestudeert Janneke Diepeveen de achtervoegsels die traditioneel als 'bijwoordelijke suffixen' worden gecategoriseerd (bijvoorbeeld *-lijk, -gewijs*). Haar resultaten dragen bij tot een beter inzicht in de verhouding tussen het Nederlands, Duits en Engels wat betreft de systematische aspecten van bijwoordvorming. Eerder dan bijwoordvormers lijken de Nederlandse en Duitse suffixen kenmerken voor specifieke types van bepalingen te zijn, terwijl het Engelse systeem helemaal anders is: de suffixen *-ly* en *-wise* zijn uitdrukkelijk verbonden met de functie van bijwoordelijke bepaling, ongeacht welk type. Die divergentie binnen de Germaanse talen biedt interessante inzichten voor het internationale debat over de status van bijwoorden als woordsoort.

In de bijdrage van Anne Lore Leloup staan verzoeken in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands centraal. Uit de eerste resultaten van haar onderzoek blijkt dat de verzoeken van de leerders met betrekking tot de onderzochte beleefdheidsstrategieën zowel kwantitatief als kwalitatief verschillen van verzoeken van de Nederlandstalige moedertaalsprekers.

Hopelijk draagt deze bundel ertoe bij dat de interesse voor onderzoek naar uitspraakverwerving van het Nederlands en contrastief taalonderzoek waarbij Nederlands een centrale rol speelt, blijft groeien.

Laurent Rasier, Vincent van Heuven, Bart Defrancq en Philippe Hiligsmann

Den rechten en tot nuu toe verborgen aert van alle uitspraec: uitspraakverwerving

De klinkers in het Nederlands van Turkse immigranten

Vincent J. van Heuven
Fonetisch Laboratorium/Leiden University Centre for Linguistics, Nederland

In this article I describe two experiments which were done in the 1980s on the pronunciation and perception of Dutch vowels by Turkish immigrants. The vowel inventories of Dutch and Turkish are compared from a structural point of view. From the comparison it is predicted that vowel height (three degrees in Dutch versus only two degrees in Turkish) will be a learning problem, as will be the contrast between tense (long) and lax (short) vowels in Dutch, which does not exist in Turkish. Vowel backness and lip rounding, however, should not be a problem for Turkish learners of Dutch, since Turkish has four degrees of rounding/backness whereas Dutch has only three. These predictions were tested and confirmed in an experiment in which Turkish immigrants (with a length of residence in the Netherlands of at least eight years) produced all Dutch monophthongs. Native Dutch listeners misidentified the Turkish-accented vowels in 40% of the cases (against 4% error in the speech of native Dutch control speakers). An acoustic analysis of the L1 and L2 vowels showed that the L2 vowels were insufficiently distinct along the F1 dimension (lowest resonance frequency, corresponding to vowel height) and along the length dimension but not along the F2 dimension (second lowest resonance frequency, corresponding to vowel backness and lip rounding). A second experiment mapped out the perceptual representation of the Dutch vowel system for the Turkish immigrants and Dutch control listeners using a set of 204 artificial vowel sounds systematically sampled in a three-dimensional vowel space defined by F1, F2 and duration. The results show that the Turkish immigrants have an incorrect perceptual representation of the Dutch vowel system. This is most clearly observed in the categorization of /a/ in *baat* ('benefit') versus /ɑ/ in *bad* ('bath'). The L2 listeners categorize these vowels only on the basis of duration whilst L1 listeners attach equal weight to vowel quality and duration.

1. Inleiding

In dit artikel geef ik een enigszins gepopulariseerde samenvatting van twee onderling samenhangende experimenten die wij ruim twintig jaar geleden hebben uitgevoerd aan het Fonetisch Laboratorium van de Universiteit Leiden. In het eerste experiment stellen we vast hoe Nederlandse luisteraars de klinkers in het Nederlands (NT2) van Turkse immigranten waarnemen, en presenteren we een analyse van de perceptieve verwarringen. In een aansluitende akoestische stimulusanalyse laten we zien welke afwijkingen in het Nederlands van Turken verantwoordelijk zijn voor de slechte herkenbaarheid van de NT2-klinkers. De resultaten gebruiken we tevens als toets van voorspellingen van uitspraakmoeilijkheden die we afleiden uit een contrastieve analyse van het Nederlandse en Turkse klinkersysteem. In het tweede experiment proberen we een antwoord te vinden op de vraag naar de diepere oorzaak van de uitspraakproblemen: kunnen de Turkse immigranten hun spraakorganen niet de bewegingen laten maken die voor de juiste Nederlandse uitspraak vereist zijn (motorisch probleem) of ligt de oorzaak nog dieper en hebben de Turkse leerders geen correcte perceptieve voorstelling van het Nederlandse klinkersysteem (cognitief probleem)?

2. Experiment 1: klinkers van Nederlanders en Turken

Het Nederlands heeft zestien klinkers. Twaalf daarvan tel ik als eenklank (monoftong, verandert niet noemenswaardig van klankkleur tussen begin en eind van zijn articulatie), drie zijn tweeklank (diftong, met duidelijk hoorbaar verschil in klankkleur tussen begin en einde – dit zijn de klinkers *ei*, *ui* en *au*), en dan is er nog de kleurloze klinker sjwa (de klemtoonloze *e*-klank in 'de').

In de fonetiek categoriseren we de klinkers van de talen in de wereld allereerst naar *hoogte* (hoe hoog in de mond zit de tong in de richting van het gehemelte). In het algemeen geldt, hoe verder je je mond moet opendoen bij een klinker, des te lager de tong zit ten opzichte van het gehemelte. Er worden zo meerdere klinkerhoogtes onderscheiden. Daarnaast verschillen klinkers in hun *vernauwingsplaats*: sommige worden voor in de mond gearticuleerd, andere meer achter in de mond. De lippen kunnen bij een klinker gespreid zijn of getuit (gerond). Als we de lippen tuiten, komt de vernauwingsplaats relatief verder naar achteren te liggen dan bij gespreide lippen; dat komt omdat de afstand van de vernauwingsplaats tot aan de buitenlucht bij getuite lippen 1 à 2 centimeter langer wordt. Als laatste worden klinkers wel onderscheiden naar *lengte* in kort en lang (diftongen tellen dan altijd als lange klinkers).

Tabel 1 geeft een schema van vijftien Nederlandse klinkers (de sjwa laat ik er buiten). De tweeklanken staan op de positie die correspondeert met hun beginkleur. Naar hun einde toe verglijden zij één positie naar boven toe. Voor meer achtergrond verwijs ik naar Rietveld en Van Heuven (2009, pp. 64-73, 149-155, 352-355).

Tabel 1. Klinkersystemen van het Nederlands (boven) en van het Turks (onder). Vóór de schuine streep telkens de korte en na de schuine streep telkens de bijbehorende lange klinker. Tweeklanken staan tussen haakjes

Hoogte	Vernauwingsplaats		
	Voor		Achter
	Gespreid	Gerond	Gerond
Hoog	ie	uu	oe
Midden	i / ee	u / eu	o / oo
Laag	e (ei)	(ui)	a / aa (au)

Hoogte	Vernauwingsplaats			
	Voor		Achter	
	Gespreid	Gerond	Gespreid	Gerond
Hoog	i	ü	ı	u
Laag	e	ö	a	o

De vijftien Nederlandse klinkers heb ik aangeduid op de manier waarop we ze schrijven in een gesloten lettergreep in een woord als ‘put’. Wanneer in een hokje twee klinkers worden gescheiden door een schuine streep, dan is de linker kort en de rechter zijn lange tegenhanger. De acht Turkse klinkers zijn weergegeven zoals zij in het Turks gespeld worden. De klinkerspelling is dezelfde als die voor het Duits, maar met één buitenissigheid: de letter i zonder puntje (ı) stelt een ongeronde *oe* voor.

Merk op dat er een aantal verschillen zijn in de onderverdeling van de klinkers in het Nederlands en het Turks. Het Nederlands onderscheidt drie hoogtegraden; dezelfde ruimte wordt in het Turks in twee lagen onderverdeeld. Het Turkse klanksysteem is in dit opzicht minder gedifferentieerd dan het Nederlandse. We voorspellen dat Turken grote moeite zullen hebben om de drie klinkerhoogtes van het Nederlands goed van elkaar te onderscheiden. We zien ook dat het Turks een overzichtelijker systeem hanteert dan het Nederlands. Turks kent geen verschil tussen korte en lange klinkers, en is dus ook op dat punt minder gedifferentieerd. We voorspellen dat Turkse leerders van het Nederlands moeite zullen hebben met dat onderscheid. Maar er is ook goed nieuws voor de

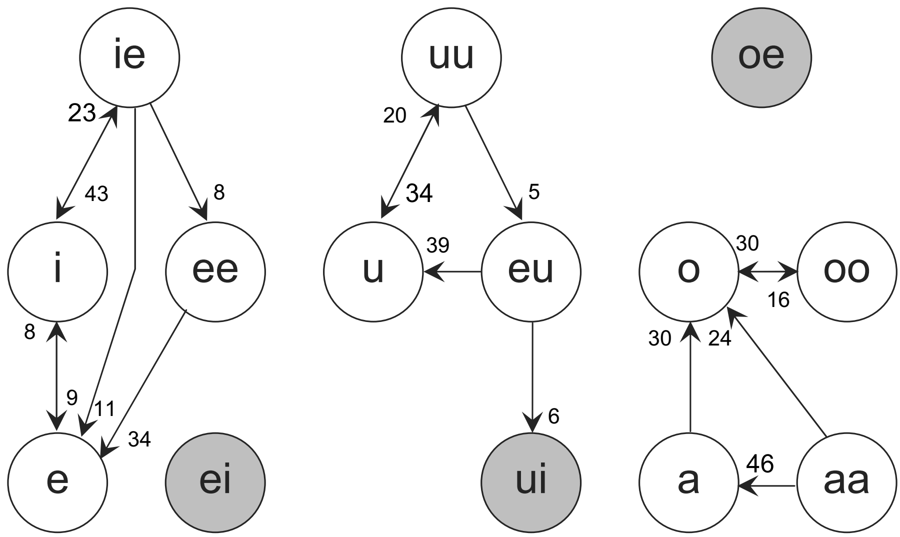
Turkse NT2-spreker: het Turks onderscheidt vier vernauwingsplaatsen, terwijl het Nederlands de beschikbare ruimte onderverdeelt in maar drie categorieën. Hier is het Turks dus meer gedifferentieerd, wat volgens de klassieke theorie (Weinreich, 1953; Lado, 1957) een luxe positie is: een Turk heeft altijd een geschikte vernauwingsplaats in zijn moedertaal die hij kan gebruiken in het Nederlands.

In het experiment (voor details zie Van Heuven & Van Houten, 1985; Van Heuven, 1986) hebben we drie Turkse NT2-sprekers (mannen van de eerste generatie die als volwassenen naar Nederland waren gekomen en al minstens acht jaar in Nederland woonden en werkten) en drie NT1-sprekers de twaalf Nederlandse monoftongen laten inspreken op een band, in een vast zinnetje: 'in biet zit een *ie*', 'in bid zit een *i*', 'in beet zit een *ee*', enzovoort. De onderstreepte woorden hebben we uit de opnames geknipt en apart laten horen aan twintig Nederlandse luisteraars. Die moesten op hun antwoordformulier aankruisen welke van de vijftien Nederlandse klinkers (inclusief de tweeklanken) zij dachten dat de spreker op de band bedoelde.

De NT1-klinkers werden in 96% van de gevallen correct herkend, dus gehoord zoals door de spreker bedoeld. Van de NT2-klinkers ging 40% fout. Dat wil zeggen dat het aantal foute klinkerherkenningen in het Nederlands gesproken door de Turkse immigranten (NT2) tien keer zo groot was als bij het Nederlands gesproken door Nederlanders (NT1).

Wat gaat er dan allemaal mis bij de Turkse NT2-klinkers? Dat kunnen we zien in Figuur 1 (p. 13), waar ik de verwarringsstructuur voor de NT2-klinkers heb getekend. In deze figuur staan de vijftien mogelijke Nederlandse klinkers getekend als in Tabel 2. Een pijl van klinker A naar een klinker B geeft aan dat A een aantal keren ten onrechte door de luisteraars is herkend als ('is verward met') B. Het getal bij de pijlpunt drukt dat aantal verwarringen uit als een percentage. Om de figuur overzichtelijk te houden heb ik verwarringen met minder dan 5% niet ingetekend.

Figuur 1 laat allereerst zien dat er massale verwarring is tussen klinkers die één hoogtegraad van elkaar verschillen, dus hoog en midden (bijvoorbeeld *ie* en *i*) of midden en laag (bijvoorbeeld *i* en *e*). Verwarring tussen hoge en lage klinkers, dus over twee hoogtegraden heen, komt maar één keer in de figuur voor: *ie* wordt gehoord als *e* in 11%. Op de tweede plaats zien we dat er veel verwarring is tussen korte en lange klinkers. Soms is die verwarring symmetrisch, dat wil zeggen de korte klinker wordt ruwweg even vaak verward met zijn lange tegenhanger als omgekeerd (bijvoorbeeld bij *o* ~ *oo*), maar meestal is het de lange klinker die gehoord wordt als een korte (*aa* als *a*), en niet omgekeerd (*a* als *aa*). Kennelijk zijn de Turkse klinkers van huis uit aan de korte kant. Wat we echter



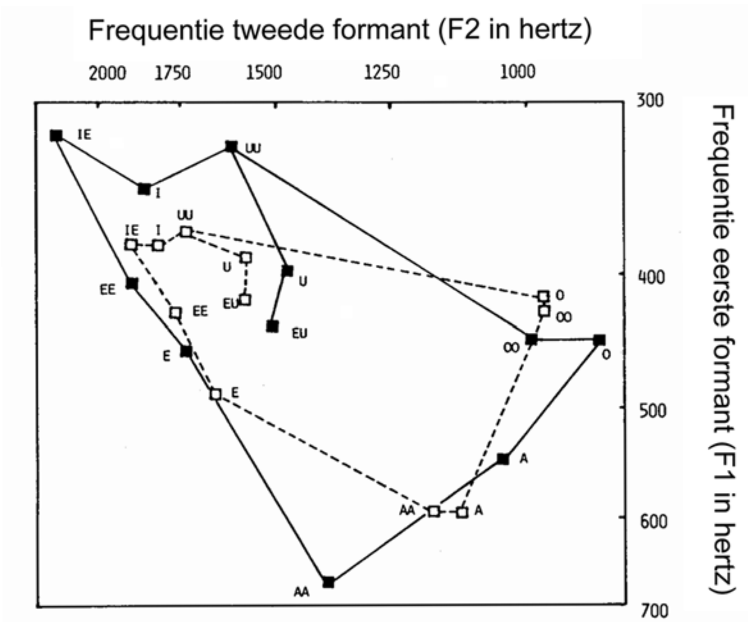
Figuur 1. Verwarringsstructuur voor klinkers in Turks NT2. Alleen verwarringen ≥ 5% zijn weergegeven. Klinkers in een grijs veld zijn niet aangeboden als stimulus (bij de *oe* was dat een fout in de uitvoering van de proef). De tweeklank *au* is niet ingetekend (en was nooit een verwarring). Verwarringspercentages (bij de pijlpunt) zijn bepaald op 360 identificaties per aangeboden klinker.

nooit tegenkomen, is een verwarring in vernauwingsplaats, bijvoorbeeld *ie* en *uu* of *i* en *u*. Hiermee lijken de drie voorspellingen die we hebben gedaan op basis van een contrastieve klankanalyse van bron en doeltaal (Tabel 1), bevestigd te zijn.

Laten we dan nog eens nagaan waarom de verwarringen liggen zoals ze liggen. Om de verwarringen te begrijpen moeten we de natuurkundige eigenschappen van de klinkers meten. We kunnen in het laboratorium gemakkelijk duren van klinkers meten (tegenwoordig kan dat nog veel gemakkelijker dan begin jaren tachtig van de vorige eeuw; nu is er prachtige en gratis analysesoftware die op iedere computer thuis meteen werkt, zie Boersma & Weenink, 1996). We kunnen ook – maar dan met iets meer moeite – de hoogtegraad en de vernauwingsplaats van klinkers meten in de geluidsopname. Met de hoogtegraad correspondeert de frequentie van de laagste resonantie (die van de keelholte), ook wel de eerste formant genoemd of kortweg F1: hoe hoger de F1-frequentie (tussen 200 en 800 hertz), des te lager de klinkerarticulatie. De vernauwingsplaats meten we aan de hand van de op een na laagste resonantie, die wordt opgewekt in de mondholte: hoe verder de vernauwingsplaats verwijderd is van de buitenlucht (dus hoe verder naar achteren in de mond), des te lager in de F2-frequentie (tus-

sen 2400 hertz voor een extreme voorklinker *ie* en 600 hertz voor een extreme achterklinker *oe*).

Figuur 2 geeft aan waar in de mond NT1-en Turkse NT2-sprekers hun klinkers gearticuleerd hebben. De zwarte blokjes verbonden met doorgetrokken lijnen stellen de NT1-klinkers voor. De open blokjes verbonden met stippellijnen zijn de NT2-klinkers.



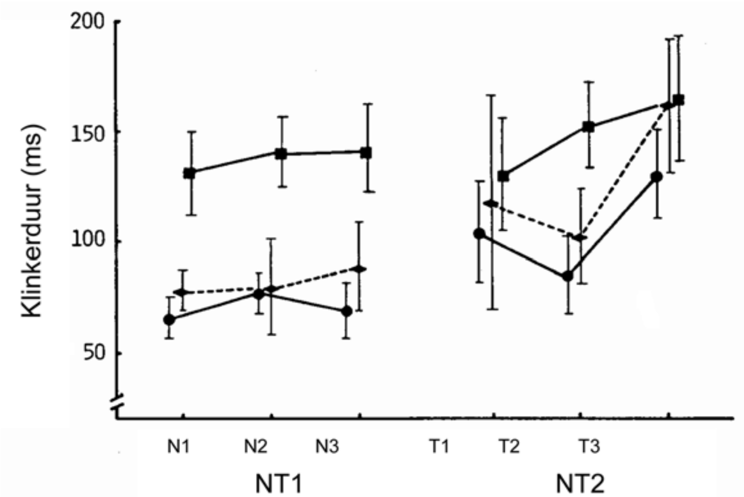
Figuur 2. Positie van de Nederlandse monoftongen (*oe* maakte geen deel uit van de verzameling) in een F1 (van boven naar beneden, corresponderend met graad van mondopening) bij F2 veld (van rechts naar links, corresponderend met vernauwingsplaats). Zwarte blokjes verbonden met doorgetrokken lijnen zijn NT1-klinkers, open blokjes met stippellijnen zijn Turkse NT2-klinkers.

Een paar dingen vallen onmiddellijk op in deze figuur. De NT1 hoge klinkers *ie*, *i* en *uu* liggen een stuk hoger dan die in NT2, terwijl de lage *aa* in NT1 een stuk lager zit dan in NT2. Met andere woorden, de NT1-sprekers rekken hun klinkerruimte een flink stuk op ten opzichte van de Turkse NT2-sprekers, ze spreken de klinkers 'extremer' uit. Alleen al daarom is het geen wonder dat de NT2-klinkers gemakkelijk verward worden in hoogtegraad: de extremen zitten te dicht bij elkaar. Verder zien we dat de NT1-sprekers de korte en de lange klinkers ook qua kleur goed van elkaar laten verschillen in de uitspraak. Dit is met name goed te zien bij het paar *a* ~ *aa*; daar zit bij de Nederlanders een enorme afstand tussen

(dus een groot kleurverschil), terwijl die twee bij de Turkse sprekers pal op elkaar zitten (en dus niet hoorbaar verschillen in klankkleur). Hetzelfde verschijnsel – maar in wat zwakkere vorm – zien we ook bij het paar *o ~ oo* en bij de trio's *i ~ ie ~ ee* en *u ~ uu ~ eu*.

Als de NT2-sprekers het onderscheid tussen korte en lange klinkers niet maken in de klankkleur (wat in het Nederlands wel zou moeten), maken ze het dan misschien nog in de klinkerduur? Het antwoord op die vraag krijgen we in Figuur 3, waar de gemeten klinkerduur voor NT1- en NT2-klinkers is weergegeven.

Figuur 3 geeft aan dat de korte en de lange klinkers bij de Nederlanders in duur keurig van elkaar gescheiden zijn. Rond de gemiddelden heb ik lijnen getekend ter grootte van 1 standaardafwijking (SD). In het gebied tussen 1 SD boven en 1 SD onder het gemiddelde zit de meest centrale 67% van alle metingen. Te zien is dat er nauwelijks overlap is tussen enige korte en lange NT1-klinker: de langste korte klinker blijft toch nog gescheiden van de kortste lange klinker. Bij de NT2-sprekers ligt dat heel anders. Weliswaar zien we dat de korte klinkers daar gemiddeld wat korter zijn dan de lange, maar het verschil tussen de gemiddelden is kleiner, en er is veel meer overlap (al doet een van de drie NT2-sprekers het al heel aardig in de goede richting).



Figuur 3. Klinkerduren (in milliseconden) in NT1 (sprekers N1, N2, N3) en Turks NT2 (sprekers T1, T2, T3). Zwarte blokjes verbonden met doorgetrokken lijnen zijn lange klinkers; zwarte bolletjes zijn korte klinkers en wybertjes verbonden met stippellijnen zijn de klinkers *ie* en *uu* (ooit halflang genoemd, zij zijn meetbaar kort maar gedragen zich in het Nederlandse klanksysteem als lange klinkers).

De akoestische metingen laten dus zien waarom in het NT2 van Turkse leerders de klinkers bij Nederlandse luisteraars tot verwarring leiden over de hoogtegraad en de lengte, en tevens waarom er geen onduidelijkheid optreedt over de vernauwingsplaats.

3. Experiment 2: motorisch of cognitief probleem?

We weten nu dat Turkse leerders de Nederlandse klinkers verkeerd uitspreken, en wel op een manier die te begrijpen is als we weten hoe het Turkse klinkersysteem verschilt van het Nederlandse.

Hoe komt het nu dat Turkse leerders de Nederlandse klinkers niet goed uitspreken? Eén mogelijkheid is dat ze na tien jaar in Nederland te hebben gewoond al wel een goed idee hebben ontwikkeld over hoe de Nederlandse klinkers behoren te klinken, maar dat er iets mis gaat in de articulatie als ze die klinkers dan zelf moeten maken. Ze kunnen hun spraakorganen, hun mond, kaak en lippen, niet in de stand krijgen die nodig is om de juiste klinkerkleur te treffen. In dat geval zou het uitspraakprobleem motorisch van aard zijn. Een andere mogelijkheid is dat Turkse leerders, zelfs na tien jaar blootstelling aan Nederlands spraakaanbod, nog steeds geen goed idee hebben van de klankeigenschappen van de klinkers. En als ze niet weten hoe een klank moet klinken, dan is iedere correcte uitspraak van die klank een toevalstreffer. In dat geval zou de oorzaak van het uitspraakprobleem cognitief van aard zijn, een gevolg van een verkeerde perceptieve voorstelling van de Nederlandse klinkers bij de buitenlander.

We kunnen nagaan welke van de twee mogelijke verklaringen het best is door de perceptieve voorstelling van de Nederlandse klinkers bij Turkse leerders in kaart te brengen. We gaan dan na welke voorstelling Turkse leerders zich gemaakt hebben van de Nederlandse klinkers en of die verschilt van de perceptieve voorstelling van NT1-sprekers. Details van deze studie zijn te vinden in Van Heuven, De Vries en Van Houten (1986) en Van Heuven (1986).

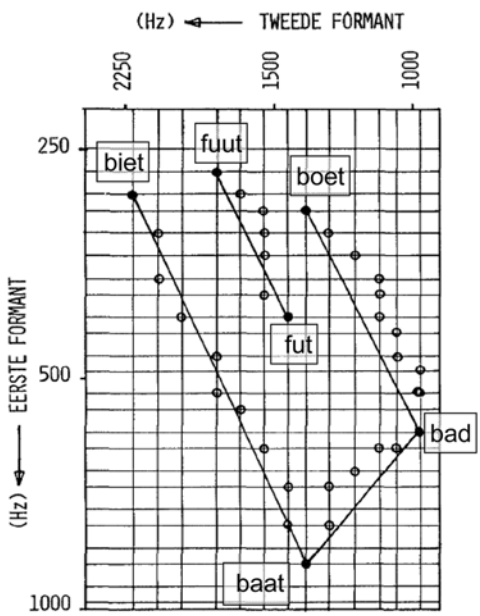
De perceptieve voorstelling hebben we onderzocht door NT1- en NT2-luisteraars een groot aantal verschillende, met de computer gemaakte, uitspraken van woorden te laten horen. In totaal beluisterden de proefpersonen 204 verschillende woorden, waarvan ze moesten aangeven welke Nederlandse klinker ze daarin herkenden. De woorden waren gemaakt langs vier zogenoemde continua:

- Gespreide voorklinkers, in elf stappen van ‘biet’ naar ‘baat’.
- Geronde voorklinkers, in zeven stappen van ‘fuut’ naar ‘fut’.
- Geronde achterklinkers, in elf stappen van ‘boet’ naar ‘bad’.
- Lage klinkers, in zeven stappen van ‘baat’ naar ‘bad’.

De eindpunten van elk continuüm waren ingesproken door een mannelijke ABN-spreker. De tussenliggende stappen werden gemaakt met een analyse-resynthesesysteem (Philips MEA 8000 spraakchip aangestuurd vanuit een Apple IIe computer). De 34 verschillende klinkerkleuren lagen verdeeld zoals aangegeven in Figuur 4.

Elke klinker werd bovendien nog eens gevarieerd in zijn duur, en wel in zes stappen van 24 milliseconden. De kortste duur was 80 ms, een waarde die heel geschikt is voor een Nederlandse korte klinker; de langste duur bedroeg 200 ms en dat is een duur die hoort bij een lange klinker. Als we de elf woorden tussen 'biet' en 'baat' beluisteren, dan horen we klinker *ie* eerst veranderen in een *i* of *ee* (afhankelijk van zijn duur), daarna in een *e* en ten slotte in een heldere *aa*.

De 34 (kleuren) × 6 (duren) = 204 verschillende klinkers werden in hun woorden in willekeurige volgorde hoorbaar gemaakt aan een groep NT1-luisteraars (universitaire studenten) en aan acht Turkse NT2-luisteraars. Deze laatsten waren eerste generatie mannelijke immigranten met een verblijfsduur in Nederland van meer dan tien jaar op het moment dat zij aan de proef meededen. De luisteraars moesten van elke klinker die zij hoorden aangeven welke Nederlandse klinker zij daarin herkenden, met keus uit de twaalf monoftongen: *ie*, *i*, *ee*, *e*, *aa*, *a*, *o*, *oo*, *oe*, *uu*, *u* en *eu*. De Turkse NT2-luisteraars waren via Nederlandse les bekend met de spelling van de Nederlandse klinkers.



Figuur 4. De 34 verschillende klinkerkleuren geresynthetiseerd langs vier continua.

Ik zal niet alle resultaten van deze proef de revue laten passeren. Ik beperk me tot de voorklinkers en de open klinkers. Tabel 2 geeft de resultaten van de voorklinkers, links voor de NT1-luisteraars en rechts voor de Turkse NT2-luisteraars. Wanneer in een hokje in de tabel een klinker in hoofdletters staat aangegeven, wil dat zeggen dat meer dan 75% van de luisteraars die klinker gekozen hebben. Een klinker aangegeven met kleine letters kreeg tussen de 50% en de 75% van de stemmen, en een leeg hokje wil zeggen dat er geen meerderheid van de luisteraars te vinden was die een specifieke klinker herkende.

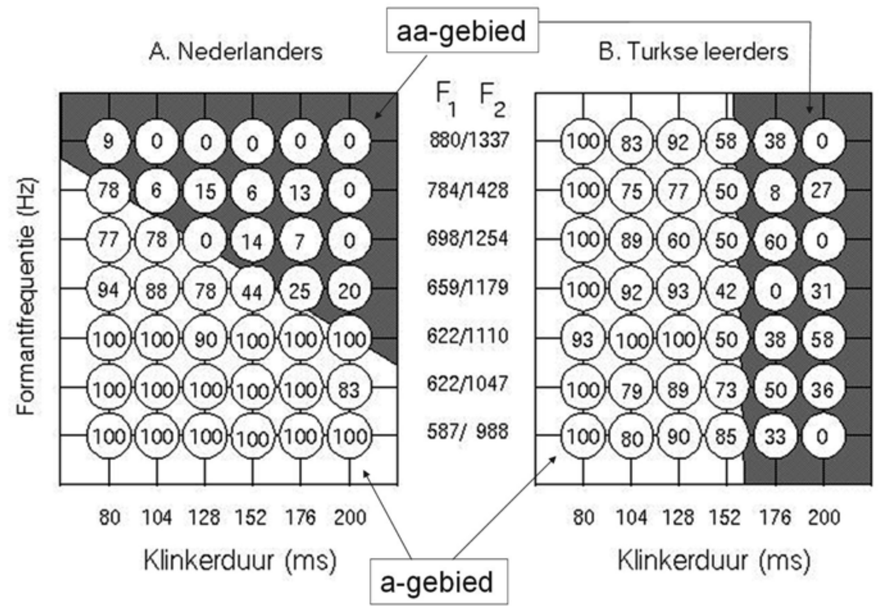
De NT1-responsies liggen duidelijk gegroepeerd. Kleurstappen 1 en 2 worden altijd gehoord als *ie*, ongeacht de duur van de klinker. Stappen 3 en 4 klinken als *i* als de duur kort is (korter dan 140 ms) maar als een (Achterhoekse) *ee* als de duur langer is dan 140 ms. Stappen 5 tot en met 8 worden gehoord als *e*; de kwaliteit wordt als matig tot slecht beoordeeld als de klinker lang wordt aangehouden. Stappen 9 tot en met 11 worden zonder uitzondering gehoord als de lange *aa* (ook als de duur kort is; we komen hier aanstonds op terug).

De Turkse NT2-responsies bieden op het eerste gezicht een chaotische aanblik. De bovenste vier kleurstappen leiden tot verdeeldheid tussen *i* en *ie*, waarbij langer aangehouden klinkers bij voorkeur gehoord worden als *ie* en korte als *i*. Dit is sterk on-Nederlands: de Nederlandse *ie* en *i* duren even lang, en verschillen alleen in klinkerhoogte (zie ook linker paneel). Kleurstappen 5 tot en met 8 worden door de Turken gehoord als *e* wanneer de duur kort is en als *ee* wanneer die lang is. Deze indeling wijkt weer sterk af van de NT1-norm zoals zichtbaar in het linker paneel. Kleurstappen 10 en 11 worden gehoord als lage klinkers, *a* als de duur kort is en *aa* als hij lang is. Ook dit wijkt weer af van het NT1-gedrag, waar een korte duur niet leidde tot de waarneming van een korte *a*.

Tabel 2. Responsies van Nederlandse (NT1, linker paneel) en Turkse NT2-luisteraars (rechter paneel) op 66 geresynthetiseerde voorklinkers. Hoofdletters stellen responsies voor met meer dan 75% van de stemmen, kleine letters zijn responsies met 50 tot 75% van de stemmen. In lege hokjes werd geen meerderheidsoordeel verkregen. In de grijze cellen was de meest frequente keus voor *ee*, maar met minder dan 25%

Kleur-stap	**NT1**						**Turks NT2**					
	Duur (ms)						**Duur (ms)**					
	80	**104**	**128**	**152**	**176**	**200**	**80**	**104**	**128**	**152**	**176**	**200**
1.	IE	IE	IE	IE	IE	IE	i/ie	i/ie	ie	ie	i/ie	ie
2.	IE	IE	IE	IE	ie	ie	i/ie	i/ie	i/ie	i		ie
3.	i	i		ee	ee	ee	I	i/ie	i		ie	ie
4.	I	i	i	ee	ee	ee	I	i/ie	i	ie/ee	ie	ee
5.	E	e	e	e			E	e	e	e	e/ee	ee
6.	E	E	e	e	e	e	E	E	e/ee	e/ee	e/ee	EE
7.	E	E	e	e	e		E	E	E	E	e/ee	EE
8.	e	e		aa			E	E	E	e/ee	EE	EE
9.		aa	AA	AA	AA		E	e	E	e	ee	ee
10.	aa	aa	AA	AA	AA		e/a	e/a	a	e/a	ee/aa	ee/aa
11.	aa	AA	AA	AA	AA	AA	a	a	a	a/aa	AA	AA

De Turkse NT2-luisteraars hebben dus een afwijkende opvatting van de onderlinge afbakening van de klanken *a* en *aa*. Onze *a* is een korte klinker met een vernauwingsplaats die ver naar achteren ligt; hij heeft daardoor een doffe klankkleur. De *aa* is een lange klinker met ongeveer tweemaal de duur van de *a*; bovendien articuleren we de *aa* meer naar voren in de mond dan de *a* (dit is ook goed te zien in Figuur 2 en 4), waardoor de *aa* een helderder klankkleur heeft. Bij het Nederlandse onderscheid tussen *a* en *aa* spelen dus twee klankeigenschappen tegelijkertijd een rol: duur en kleur. Mijn laatste figuur, Figuur 5A-B, is behoorlijk ingewikkeld. Eerst het linker paneel (A) dat de resultaten geeft voor de NT1-luisteraars. De figuur is in feite een raster dat op dezelfde manier is opgebouwd als Tabel 2. Van links naar rechts loopt de klinkerduur op in stappen van 24 ms van 80 naar 200 ms.



Figuur 5. Percentage *a*-oordelen voor kunstmatige klinkers die systematisch verschillen in duur (van kort naar lang, in ms) en in klankkleur (van dof naar helder, formantfrequenties F1 en F2 in Hz). Paneel A geeft de resultaten voor NT1-luisteraars, paneel B voor Turkse NT2-luisteraars.

Verticaal staan de zeven kleurstappen uit, onderin doffe kleuren, geschikt voor *a*, en naar boven toe steeds helderder kleuren (hogere resonantiefrequenties F1 en F2), geschikt voor *aa*. In het paneel staan 42 rondjes met daarin een getal tussen 0 en 100. Elk rondje staat op het snijpunt van een duur- en een kleurstap. Het rondje helemaal links boven staat dus voor een klinkergeluid van 80 ms en met de kleur van stap 7. Het getal in het rondje is een percentage dat aangeeft hoe vaak de luisteraars dat klinkergeluid als een korte *a* identificeerden. Omdat de keuze bij het lage klinkercontinuüm beperkt is tot *a* en *aa*, weten we dan ook meteen wat het percentage *aa*-oordelen is geweest: dat is 100% min het percentage *a*-oordelen.

We zien dan bij de NT1-luisteraars dat het aantal *a*-oordelen afloopt naar mate de klinkerduur toeneemt *en* naar mate de kleur helderder wordt. Bovendien geldt dat een lange klinker, rechtsonder in de figuur, toch als een korte *a* gehoord wordt als de kleur maar dof blijft. Op dezelfde manier kan een heel korte klinker (links boven) als een lange *aa* geïdentificeerd worden als zijn kleur extreem helder is. Er is, met andere woorden, een ruilwaarde (Engels: *trade-off*) tussen duur en kleur bij het NT1-onderscheid tussen *a* en *aa*. Dit wordt ook nog

eens zichtbaar gemaakt in de scheidslijn die ik in paneel A heb getrokken tussen het *a*-gebied en het *aa*-gebied. Die scheidslijn (statistisch bepaald met een techniek die discriminantanalyse heet) loopt niet verticaal, wat zou betekenen dat alleen de duur van belang is voor het onderscheid. Hij loopt ook niet horizontaal, wat het geval zou zijn als alleen de kleur het onderscheid bepaalde. De lijn loopt diagonaal, ongeveer onder een hoek van 45°, wat aangeeft dat duur en kleur in ongeveer gelijke mate het verschil tussen *a* en *aa* bepalen.

Kijken we nu bij de Turkse NT2-luisteraars in paneel B. Daar loopt de scheidslijn tussen het *a*-gebied (licht) en het *aa*-gebied (donker) zo goed als verticaal. Dat betekent dus dat de Turkse NT2-luisteraar, als hij moet zeggen of hij een *a* of een *aa* hoort, alleen let op de duur van de klinker. De kleur (helderheid) van de klinker speelt daarbij geen enkele rol. Is dat erg? Ja, dat is erg. Het gevolg is dat de NT2-luisteraar in ongeveer de helft van de gevallen de klinker verkeerd herkent. In het gebied linksboven (korte heldere klinkergeluiden) en rechtsonder (lange doffe geluiden) in de figuur neemt de NT2-luisteraar steeds precies de verkeerde beslissing.

Experiment 2 geeft wat mij betreft duidelijk aan waar bij de Turkse NT2-leerders het uitspraakprobleem zit. Zij hebben een verkeerde perceptieve voorstelling van de Nederlandse klinkers. En omdat ze niet weten hoe de klinkers moeten klinken, kunnen ze ze ook niet correct uitspreken.

4. Slot

We hebben aan de hand van experiment 1 vastgesteld dat verkeerde uitspraak van de Nederlandse klinkers van Turkse immigranten leidt tot 40% misverstand (tien keer zo veel als bij NT1-sprekers). In experiment 2 heb ik laten zien dat de verkeerde klinkeruitspraak (mede) een cognitieve oorzaak heeft en niet (alleen) het gevolg is van motorisch onvermogen: de Turkse NT2-leerder weet zelfs na tien jaar niet hoe de klinkers in het Nederlands van elkaar verschillen. Dit laatste is geen verwijt. Iedereen (ook u en ik) die op volwassen leeftijd een nieuw klanksysteem moet aanleren dat sterk afwijkt van de moedertaal, krijgt dit soort problemen over zich heen.

In recentere jaren wordt vaak nagegaan hoe de klanken van een vreemde taal door luisteraars worden ingepast in het eigen klanksysteem. Deze inpassing in het eigen klanksysteem wordt wel perceptieve assimilatie genoemd (vergelijk het *Perceptual Assimilation Model*, PAM, Van Best, 1995; voor een samenvatting van dit en andere modellen zie Rietveld & Van Heuven, 2009, pp. 355-363). Zo hebben Tsukada, Birdsong, Bialystok, Mack, Sung, en Flege (2005) acht Engelse klinkers laten beluisteren door Koreaanse luisteraars die moesten aangeven welke

van de acht klinkers van het Koreaans zij herkenden in elk van de Engelse klinkers. Sun en Van Heuven (2007) hebben alle negentien Engelse klinkers en tweeklanken aangeboden aan een groep Chinese luisteraars die per klinker moesten zeggen op welke van de veertien klinkers in het Mandarijn (Standaardchinees) die het meest leek. Als twee klinkers in de vreemde taal met hetzelfde gemak worden ingepast in een en dezelfde klankcategorie van de moedertaal, dan voorspelt het PAM een leerprobleem: de L2-leerder zal dan geen verschil horen tussen die twee klanken in de doeltaal (*single category assimilation*). Langs deze weg zouden we kunnen nagaan hoe de twaalf klinkers van het Nederlands worden ingepast in het klinkersysteem van Turkse luisteraars. Dan zal wellicht blijken dat de *i* en de *ie* beide worden ingepast in de Turkse *i*-categorie, en dat de Nederlandse *a* en *aa* beide worden ingepast in de Turkse *a*-categorie. Het zou ook kunnen dat een van de twee vreemde klanken in zo'n paar duidelijk meer lijkt op de T1-klinker dan de andere. In dat geval voorspelt PAM dat het verschil tussen de twee vreemde klanken gemakkelijker gehoord kan worden door de leerder, en dat het leerprobleem sneller zal verdwijnen (*category goodness* scenario). Dit type onderzoek zou met succes kunnen worden uitgevoerd voor het Nederlands als tweede taal voor verschillende groepen buitenlanders, onder andere voor Turkse luisteraars om te voorspellen (of achteraf beter te begrijpen) waarom groepen buitenlanders hun specifieke verstaans- en uitspraakproblemen hebben met het Nederlands.

Maar ook al zouden we in detail weten waar de problemen zitten in de NT2-uitspraak van Turken, dat wil niet zeggen dat we dan ook weten hoe we die problemen kunnen oplossen. De didactiek van het uitspraakonderwijs aan volwassenen staat nog in de kinderschoenen. Mijn vermoeden is dat een goede aanpak is om te beginnen met veel luisteroefeningen. Door NT2-leerders te bombarderen met voorbeelden van specifieke klanken, en ze er steeds bij te vertellen welke klank ze net gehoord hebben, ontwikkelen ze wellicht snel een goed idee van de relevante klankverschillen. Dit is heel intensief werk, zowel voor de leerling als voor de docent. De taak van de docent kan mogelijk verlicht worden als we in staat zouden zijn computerprogramma's te maken die de klankvoorbeelden laten horen, die de leerder vragen de klanken te identificeren, en die vervolgens vertellen of de identificatie goed of fout was. In een vervolgstadium zou de leerder ook voorbeelden moeten nazeggen, waarbij de docent (of nog liever een computerprogramma) aangeeft in hoeverre de imitatie correct was. De terugmelding op de uitspraakprestatie zou maximaal effectief gemaakt kunnen worden met behulp van visualisatietechnieken. De leerder ziet op een computerscherm een diagram zoals mijn Figuur 2. Hij hoort en ziet in het diagram een voorbeeldklinker. Zijn imitatie wordt akoestisch geanalyseerd en meteen zichtbaar gemaakt in het dia-

gram. De leerder ziet dan in één oogopslag hoe ver zijn imitatie verwijderd was van het voorbeeld. Hij kan dan met vallen en opstaan zijn imitatie verbeteren, net zo lang totdat model en imitatie samenvallen. Dit soort programma's bestaan al (vele jaren) in laboratoria (bijvoorbeeld Povel & Wansink, 1986), maar beginnen nu pas hun weg te vinden naar het reguliere onderwijs. Een gepopulariseerde versie van het systeem van Povel en Wansink is onder de naam KlinkerMikken gratis te downloaden en kan gebruikt worden op Windows computers.[1] Een samenwerkingsverband tussen onderzoekers aan de universiteiten van Nijmegen en Antwerpen ontwikkelt het systeem DISCO: *Development and Integration of Speech technology into Courseware for language learning* (Cucchiarini, Neri & Strik, 2009).

Bibliografie

Best, C. T. (1995). A direct realist perspective on cross-language speech perception. In W. Strange (Red.), *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language research* (pp. 167-200). Timonium, MD: York Press.

Boersma, P., & Weenink, D. (1996). Praat, a system for doing phonetics by computer. *Report of the Institute of Phonetic Sciences Amsterdam, 132*. (Zie ook: www.praat.org.)

Cucchiarini, C., Neri, A., & Strik, H. (2009). Oral proficiency training in Dutch L2: The contribution of ASR-based corrective feedback. *Speech Communication*, *51*, 853-863.

Heuven, V. J. van, & Houten, E. van. (1985). De klinkers in het Nederlands van Turken. *Forum der Letteren*, *26*, 201-213. (Zie ook: www.openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/2829.)

Heuven, V. J. van, Houten, E. van, & Vries, J. W. de. (1986). De perceptie van Nederlandse klinkers door Turken, *Spektator*, *15*, 225-238. (Zie ook: www.openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/2830.)

Heuven, V. J. van. (1986). Some acoustic characteristics and perceptual consequences of foreign accent in Dutch spoken by Turkish immigrant workers. In J. van Oosten & J. F. Snapper (Red.), *Dutch linguistics at Berkeley, papers presented at the Dutch Linguistics Colloquium held at the University of California, Berkeley on November 9th, 1985* (pp. 67-84). U. C. Berkeley: The Dutch Studies Program. (Zie ook: www.openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/2831.)

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Povel, D.-J., & Wansink, J. (1986). A computer-controlled vowel corrector for the hearing impaired. *Journal of Speech and Hearing Research, 29*, 99-105.

Rietveld, A. C. M., & Heuven, V. J. van. (2009). *Algemene fonetiek*. Bussum: Coutinho.

Sun, L., & Heuven, V. J. van. (2007). Perceptual assimilation of English vowels by Chinese listeners. Can native-language interference be predicted? In B. Los & M. van Koppen (Red.), *Linguistics in the Netherlands 2007* (pp. 150-161). Amsterdam: John Benjamins.

[1] Zie http://www.hum.leiden.edu/lucl/research/technical-support/klinkermikken-klankkleuren-en-talenkaart.html, laatst geraadpleegd 6 mei 2011.

Tsukada, K., Birdsong, D., Bialystok, E., Mack, E., Sung, H., & Flege, J. (2005). A developmental study of English vowel production and perception by native Korean adults and children. *Journal of Phonetics 33*, 263-290.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: problems and findings*. Den Haag: Mouton.

Stemassimilatie in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands

Mélanie Baelen
F.R.S./FNRS, Université catholique de Louvain, België

This article presents the results of a series of pretests that were carried out within the broader framework of a study of voice assimilation in the interlanguage of French-speaking learners of Dutch. The aim of these pretests was to evaluate three different methods of data collection for studying the production of voice assimilation in two-obstruent sequences in the context of foreign language learning. In this context, major concerns in choosing a method are 1) to minimize the visual activation of spelling information and 2) to prevent pause insertion between the two obstruents of the sequence. The evaluation of the three elicitation procedures is based on these two criteria as well as on the overall results obtained with each method. The results suggest that shadowing is particularly suitable for the study of voice assimilation in Dutch as a foreign language.

1. Inleiding

Traditioneel heeft het onderzoek naar de verwerving van een tweede of vreemde taal (T2 respectievelijk VT) vooral aandacht besteed aan de studie van lexicale en morfosyntactische aspecten van het leerproces. De laatste decennia is de studie van de fonologie van de tussentaal[1] echter in opmars gekomen (Broselow, 1988; Eckman, 1991, 2004; Flege, 1995; Hancin-Bhatt, 2008; Major, 1998). Wat betreft de moedertaal boekt de studie van stemassimilatieprocessen vrij veel succes (Abdelli-Beruh, 2004; Burton & Robblee, 1997; Ernestus, 2000; Gósy,

[1] De term 'tussentaal' (Engels: *interlanguage*, Selinker, 1972) verwijst naar het autonome en variabele taalsysteem dat een T2- of VT-leerder op een gegeven moment van het leerproces heeft geconstrueerd en dat voortvloeit uit zijn pogingen om doeltaalvormen te produceren.

2002; Hallé & Adda-Decker, 2007; Helgason & Ringen, 2007; Jansen, 2004; Kuzla, Cho & Ernestus, 2007; Slis, 1985; Snoeren, Hallé & Segui, 2006; Van den Berg, 1988). Beschrijvingen van stemassimilatiepatronen in de tussentaal komen daarentegen zeldzaam voor en hebben – voor zover ik weet – dan uitsluitend betrekking op het taalgebruik van leerders van het Engels (Altenberg & Vago, 1983; Cebrian, 2000; Lew, 2002; Peng & Ann, 2004; Simon, 2010).

In deze bijdrage wordt een onderzoeksdesign voorgesteld om de stemassimilatie in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands te bestuderen. Er wordt met name nader ingegaan op de evaluatie van verschillende methodes en op de resultaten van een reeks pretests.

2. Definitie van het begrip stemassimilatie

Assimilatie is het proces waarbij een spraakklank in minstens één distinctieve eigenschap aan een buurklank gelijk wordt gemaakt, zonder dat die buurklank in dat opzicht verandert (Rietveld & Van Heuven, 2009, pp. 197-198). Bij stemassimilatie neemt een klank het stemkenmerk van een naburige klank over. In combinaties van twee obstruenten is er sprake van regressieve assimilatie als de eerste obstruent (C1) zich aan de volgende obstruent aanpast. Als de tweede obstruent (C2) aan de voorafgaande obstruent wordt aangepast, dan is de assimilatie progressief.[2]

De productie van stemassimilatie wordt vaak vanuit een articulatorisch standpunt verklaard: de articulatoren kunnen zich niet snel genoeg aanpassen om al de kenmerken van opeenvolgende klanken afzonderlijk te produceren (Koster, 1987, pp. 68-69). Ook de wet van de minste weerstand speelt hier een rol bij: sprekers zijn namelijk van aard geneigd zo weinig mogelijk articulatorische inspanningen te leveren (bijvoorbeeld Ernestus, 2000, p. 157 en verder).

[2] Er wordt soms bezwaar gemaakt tegen deze terminologie, vooral tegen het idee van regressie. Volgens Michels (1957, p. 210 en verder) kan er bij het klankverloop geen regressie plaatsvinden. Hij geeft dan ook de voorkeur aan de termen 'anticiperend' en 'persevererend' die op de psychologische kant van het proces duiden. In de literatuur komen de termen 'anticipatief' en 'perseveratief' ook weleens voor. In deze bijdrage wordt echter gebruik gemaakt van de termen 'regressief' en 'progressief', die in de literatuur de gebruikelijkste blijken te zijn.

3. Opzet van het onderzoek

3.1. Benadering

Het proces van stemassimilatie zal vanuit verschillende invalshoeken worden benaderd. Er zal natuurlijk veel aandacht uitgaan naar de werking van assimilatiepatronen in de tussentaal van Franstaligen. Het onderzoek zal zich echter niet beperken tot de studie van tussentaalverschijnselen. Om de systematiek van de tussentaal goed te kunnen begrijpen en beschrijven, is het van belang om ook rekening te houden met de realisatie van stemassimilatie in de moedertaal van de informanten. Dit zal het onder meer mogelijk maken de invloed van de moedertaal van de leerders op de assimilatiepatronen in de tussentaal (ofwel, transfer) in kaart te brengen. Daarnaast zal het proces van stemassimilatie eveneens bestudeerd worden in het taalgebruik van Nederlandstaligen, die als controlegroep zullen fungeren.

3.2. Hypotheses

De hypotheses die aan dit onderzoek ten grondslag liggen, kunnen in twee subgroepen worden ingedeeld. De eerste reeks verwachtingen berust op een vergelijking van de stemassimilatiepatronen in de doeltaal – hier het Nederlands – en in de moedertaal van de informanten – in dit geval het Frans. De tweede reeks hypotheses heeft te maken met de fonetisch-fonologische kenmerken van de obstruenten die de assimilatie ondergaan of veroorzaken.[3]

Wat de vergelijking van het Frans en het Nederlands betreft, wordt ervan uitgegaan dat de aspecten die in beide talen voorkomen geen moeilijkheden zullen veroorzaken bij het leren van de doeltaal, terwijl de verschillen tussen beide talen wel gepaard zullen gaan met leermoeilijkheden. De regressieve assimilatie (RA) van stem hebben beide talen gemeen. In het Nederlands is de RA-regel van toepassing als een obstruent gevolgd wordt door /b/ of /d/ (1a). In het Frans daarentegen kan de RA-regel ook toegepast worden op andere types consonantencombinaties: als twee obstruenten met verschillende stemkenmerken met elkaar gecombineerd worden, wordt er ongeacht de kenmerken van de tweede obstruent altijd regressief geassimileerd. In het Frans kan de RA dus zowel stemvorming (1b) als verstemlozing (1c) tot gevolg hebben, terwijl de Nederlandse RA-regel slechts stemvorming veroorzaakt.

[3] Deze studie beperkt zich tot de beschrijving van stemassimilatie in combinaties van twee obstruenten. Assimilatiegevallen van het type '*dat hij braa[v] is*' of '*pa[z] op*' komen dus niet in aanmerking.

(1a)	/s/ + /b/ → [zb]	*as**b**ak, een fles **b**ier*
	/k/ + /d/ → [gd]	*za**k**doek, iets in een za**k** **d**oen*
(1b)	/k/ + /d/ → [gd]	*ane**cd**ote* (anekdote), *ave**c** **d**élicatesse* (tactvol)
(1c)	/b/ + /s/ → [ps]	*a**bs**ent* (afwezig), *une ro**b**e **s**ale* (een vieze jurk)

De hypothese is dat de informanten geen problemen zullen ondervinden met de productie van RA en dat er dus positieve transfer zal optreden (voorbeeld 2).

(2a)	NL	*De che[vd]oet een mededeling.*
(2b)	FR	*Le che[vd]oute de mes capacités.* (De chef twijfelt aan mijn vaardigheden.)
(2c)	TT	*De che[vd]oet een mededeling.*

In het Nederlands wordt een stemhebbende fricatief stemloos gemaakt als hij op een stemloze obstruent volgt (3a). In zulke contexten wordt in het Frans regressief geassimileerd (3b), omdat deze taal geen progressieve assimilatie (PA) kent. Dit zou ervoor kunnen zorgen dat Franstalige leerders van het Nederlands de PA-regel onderproduceren en dat ze de Franse RA-regel negatief transfereren naar contexten waar in het Nederlands progressief moet worden geassimileerd (3c).

(3a)	NL	*De che[f]ist in zijn vrije tijd.*
(3b)	FR	*Le che[v]isse les panneaux.* (De chef schroeft de panelen vast.)
(3c)	TT	**De che[v]ist in zijn vrije tijd.*

Een ander verschil tussen beide talen heeft te maken met *final devoicing* (FD), ofwel de neutralisatie van het finale stemcontrast, of met andere woorden de verstemlozing van slotmedeklinkers. De FD-regel is wel van toepassing in het Nederlands (4a), maar niet in het Frans, waar het stemcontrast in eindpositie behouden wordt (4b).[4]

(4a) *bed* [t] vs. *bet* [t]

(4b) *grade* (graad) [d] vs. *ça gratte* (het jeukt) [t]

In het Nederlands speelt FD een belangrijke rol bij stemassimilatie. Aangezien de FD-regel voorrang heeft boven de PA- en de RA-regels (Booij, 1995), heeft een verstemloosde eindconsonant de overhand over een daarop volgende stemhebbende fricatief. Het resultaat is dat beide obstruenten stemloos worden geprodu-

[4] Ik heb het hier over het Standaardfrans. In bepaalde regio- of sociolecten kan het gebeuren dat stemhebbende slotmedeklinkers toch verstemloosd worden (zie bijvoorbeeld Hambye, 2005; Pooley, 1994).

ceerd (5a). In het Frans krijgt men in dezelfde context twee stemhebbende obstruenten (5b). De hypothese is dat Franstalige leerders van het Nederlands de FD-regel zullen onderproduceren en dat ze dus de Franse structuur naar het Nederlands zullen transfereren, met andere woorden ze zullen twee stemhebbende obstruenten uitspreken in plaats van twee stemloze (5c).

(5a)	NL	*Bo[ps]apt tijdens de reclame.*
(5b)	FR	*Bo[bz]appe pendant la pub.* (Bob zapt tijdens de reclame.)
(5c)	TT	**Bo[bz]apt tijdens de reclame.*

Een tweede reeks hypotheses berust op de fonetisch-fonologische eigenschappen van de gecombineerde obstruenten, in dit geval hun onderliggende stemspecificatie, hun articulatiewijze en hun articulatieplaats. De invloed van het onderliggende stemkenmerk betreft uitsluitend C1, aangezien de onderliggende vorm van C2 altijd stemhebbend is. De hypothese is dat Franstaligen de PA-regel vaker zullen toepassen als C1 onderliggend stemloos is (6a), en dat er meer gevallen van negatieve transfer van de RA-regel zullen voorkomen als C1 onderliggend stemhebbend is (6b).

(6a) *De staa[ts]it in geldnood.*
(6b) **De sta[dz]it in geldnood.*

Een tweede mogelijke onafhankelijke variabele is de articulatiewijze van de obstruenten in kwestie. Om fysiologische redenen is het moeilijker stembandtrilling te handhaven bij de productie van fricatieven dan bij de realisatie van plosieven. Dit komt doordat de aerodynamische voorwaarden voor de productie van frictie en stembandtrilling met elkaar in botsing kunnen komen:

> For the sake of continued voicing the oral pressure should be low, but for the sake of frication the oral pressure should be high, that is, the difference between oral pressure and atmospheric pressure should be high enough to cause high air velocity through the consonantal constriction. Meeting both of these requirements simultaneously may be difficult (Ohala, 1983, p. 201).

De hypothese is dan ook dat de PA-regel in de tussentaal vaker zal worden toegepast als C1 een fricatief is dan als het om een plosief gaat (7a) en dat er meer RA-gevallen zullen zijn als de eerste obstruent van de combinatie eerder een plosief dan een fricatief is (7b). Wat betreft de articulatiewijze van C2 wordt er volgens de regel progressief geassimileerd als C2 een fricatief is en regressief als het om een plosief gaat.

(7a) *De che[fs]it in het buitenland.* **De bandie[dz]it in de gevangenis.*
(7b) *De bandie[db]idt om vergeving.* **De che[fb]idt om rust.*

Ten slotte kan ook de articulatieplaats van de obstruenten een rol spelen bij de realisatie van stemassimilatie. De stembanden worden moeilijker aan het trillen gebracht bij de productie van velare obstruenten dan bij de productie van bilabiale (Ohala, 1983, p. 195). Immers, 'the smaller the oral cavity volume between the glottis and the point of closure, the more rapidly cessation of voicing will occur' (Jessen, 2004, p. 32). Op basis van de articulatieplaats van de obstruenten kan dus worden verwacht dat de PA-regel vaker zal worden toegepast als C1 en/of C2 achteraan in de mond worden/wordt geproduceerd dan wanneer die vooraan in de mond worden gearticuleerd (8a). Wat de RA-regel betreft, is de hypothese dat C1 vaker stemhebbend zal worden gemaakt als hij vooraan eerder dan achteraan in de mond wordt geproduceerd (8b).

(8a) C1 *De ko[ks]it in de keuken.* **Het schi[pz]it in Antwerpen vast.*
C2 *De bandie[tx]iet een fles bier leeg.* **De bandie[dv]ist een mes uit zijn zak.*
(8b) *De kapitein van het schi[bd]oet de deur open.* **Haar gela[xd]oet me vaak opschrikken.*

3.3. *Methode*

Voor de studie van de tussentaal zal een beroep worden gedaan op vijftien Franstalige studentes[5] die in het eerste bachelorjaar Germaanse talen zitten. De selectie zal berusten op het leerdersprofiel[6] van de potentiële kandidaten en op de resultaten van een niveautoets. De controlegroep zal bestaan uit vijftien Nederlandstalige studentes uit de provincie Vlaams Brabant in België.[7]

5 De variabele sekse wordt constant gehouden omdat die een invloed kan hebben op de realisatie van stemverschijnselen. Het is namelijk zo dat de stembanden van mannen zwaarder en langer zijn dan die van vrouwen. Die kunnen vanwege inertieprincipes dus langer in trilling worden gehouden dan die van vrouwen, waardoor vrouwen meer geneigd zijn dan mannen om stemhebbende obstruenten te verstemlozen (Slis, 1985, p. 141; Ernestus, 2000, p. 165; Temple, 2000, p. 194). De voorkeur wordt in dit onderzoek aan studentes gegeven omdat er in de opleiding Germaanse talen meer vrouwen zitten dan mannen.

6 Het leerdersprofiel van de kandidaten zal op basis van een vragenlijst worden bepaald. Er zal onder andere aandacht worden besteed aan het aantal jaren Nederlands op school en aan de contacten met het Nederlands buiten de schoolmuren. Kandidaten die Nederlandstalige familieleden hebben of die ooit een lang verblijf in Vlaanderen en/of Nederland hebben doorgebracht, zullen systematisch uitgesloten worden. Ook tweetaligen – wat de talen ook zijn – en studenten die immersieonderwijs hebben gevolgd, zullen worden uitgesloten.

7 Vanwege de grote variatie in de productie van fricatieven in Nederland (Van de Velde, 1996; Van de Velde & Van Hout, 2001) en de onmogelijkheid om een voldoende grote homogene groep Franse leerders van het Nederlands te vinden, wordt dit onderzoek op Belgische schaal gehouden.

De gekozen stimuli zijn al de obstruentencombinaties die in het Nederlands in aanmerking kunnen komen voor stemassimilatie. Dit komt neer op 55 mogelijke combinaties in het Nederlands[8] en op 36 mogelijke combinaties in het Frans, dat in zijn foneeminventaris geen velare fricatieven heeft. Gezien het aparte gedrag van functiewoorden – voornamelijk woordjes die beginnen met 'd' (Van Haeringen, 1955; Zonneveld, 1982) – zijn als mogelijke draagwoorden alleen inhoudswoorden gekozen. De doelklanken zijn in korte SVO-zinnen ingelast, met name op de woordgrens tussen het onderwerp en de persoonsvorm[9] (voorbeeld 9). De fonetische context is qua klemtoonpatroon en kenmerken van de omringende klanken constant gehouden. Er is namelijk voor gezorgd dat de obstruentencombinaties tot beklemtoonde lettergrepen behoren en dat ze in de context 'CV**C1C2**VC' voorkomen, waarbij V een korte klinker is en C een obstruent.[10]

(9a) NL *De chef **doet** een mededeling.*
FR *Le chef **doute** de mes capacités.* (De chef twijfelt aan mijn vaardigheden.)
(9b) NL *De chef **vist** in zijn vrije tijd.*
FR *Le chef **visse** les panneaux.* (De chef schroeft de panelen vast.)

De verschillende obstruenten worden verder ook in niet-assimilatiecontexten geëliciteerd (zie 10a en 10b). Deze data fungeren niet alleen als controlegegevens maar ook als afleiders.

(10a) NL *Die man is een bandiet.*
FR *Le chien va mordre la petite.* (De hond gaat het meisje bijten.)
(10b) NL *Anneke **doet** jou de groeten.*
FR *Pierre ne se **doute** de rien.* (Piet heeft niets in de gaten.)

Voor de elicitatie van de data is een opdracht nodig waarbij de grafie zo weinig mogelijk visueel wordt geactiveerd. De bedoeling is te vermijden dat de informanten zich bij het uitspreken van de doelklanken door de spelling laten misleiden. In dit opzicht zijn de volgende drie procedures mogelijk: een combinatie van een leestaak en een *picture-naming*-opdracht (LPN, zie 11a); een omzettaak (OMZ, zie 11b); een *shadowing*-opdracht (SHAD, zie 11c).

8 De mogelijke combinaties zijn de volgende: /p, t, k, f, s, x, b, d, v, z, ɣ/ + /b, d, v, z, ɣ/.
9 Deze zinsstructuur is gekozen om de vergelijkbaarheid met de Franse data te garanderen.
10 Om lexicale redenen is het niet altijd mogelijk de articulatieplaats en/of articulatiewijze van de omringende vocalen constant te houden.

(11a) LPN *De kok*  *in de keuken.*
(11b) OMZ Zet in de O.T.T.: *De kok zat in de keuken.*
(11c) SHAD Context: *De kok is hier niet. Hij zit in de keuken.*
Signaal: *Wat zeg je?*
Testitem: *De ko[ruis]it in de keuken.*

Bij elke elicitatieprocedure (EP) wordt de aandacht van de informanten op de een of andere manier afgeleid van de spelling van de draagwoorden. Bij de LPN-opdracht wordt het werkwoord vervangen door een plaatje, zodat de aandacht van de proefpersonen naar het woordherstel uitgaat. Bij de omzettaak gaat de aandacht van de deelnemers uit naar het grammaticale aspect van de opdracht. Bij het *shadowing*-experiment krijgen de informanten de testzinnen via een koptelefoon te horen, die ze dan simultaan moeten herhalen. Wat ze niet beseffen, is dat de zinnen in kwestie gemanipuleerd zijn zodat de doelklanken door ruis zijn gemaskeerd (Van der Veer, 2006, p. 53). Ook hier wordt de invloed van de spelling vermeden in die zin dat het materiaal exclusief auditief wordt voorgesteld. Omdat zo'n EP voor VT-leerders cognitief moeilijk kan zijn,[11] wordt eerst een context voorgesteld waarin alle elementen van de doelzin voorkomen. De informanten moeten dan de stimulus na het signaal 'Wat zeg je?' uitspreken.

De analyse van de verzamelde taaldata zal uit twee delen bestaan. Enerzijds zullen er akoestische metingen worden uitgevoerd. Anderzijds zal er een beroep worden gedaan op moedertaalsprekers van het Nederlands en van het Frans om de doelklanken auditief als (overwegend) stemhebbend of stemloos te categoriseren.

4. Evaluatie van de methode: resultaten van een reeks pretests

4.1. Opzet van de pretests

Om de verschillende EP's uit te testen zijn drie pretests georganiseerd. De bedoeling was te bepalen welke methode de meest geschikte is voor de elicitatie van stemassimilatie in de tussentaal. Hierbij is een beroep gedaan op een beperkte steekproef van zes Franstalige proefpersonen die aan de bovengenoemde criteria voldeden. De eerste twee pretests (LPN en OMZ) zijn in oktober respectievelijk

[11] Tot nu toe is zo'n methode alleen gebruikt voor de studie van de moedertaal (zie bijvoorbeeld Van der Veer, 2006).

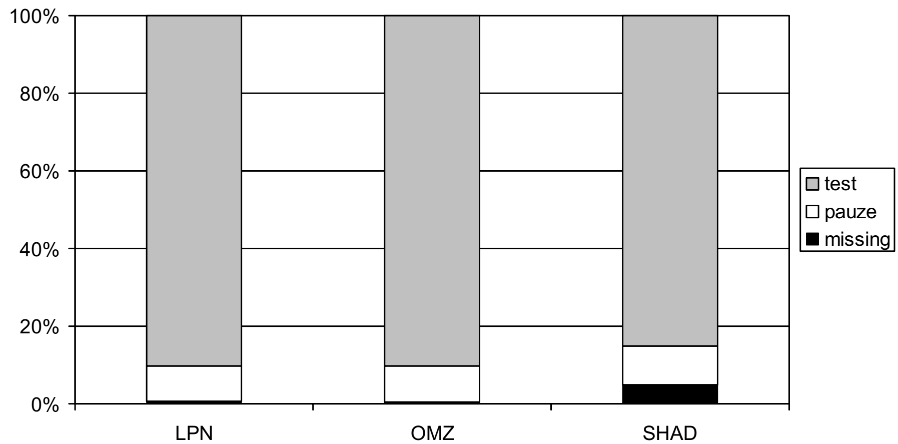
november 2008 afgenomen, terwijl pretest 3 (SHAD) om praktische redenen pas in april 2009 heeft kunnen plaatsvinden. Bij de drie experimenten zijn de stimuli aan de deelnemers via een powerpointpresentatie voorgelegd. Er zijn telkens een tiental oefenitems voorzien en de testitems komen in elk experiment twee keer voor. Voor het inspreken van de doelzinnen is telkens een nadenktijd van vier seconden opgelegd. De categorisering van de te bestuderen obstruenten als (overwegend) stemhebbend of stemloos is gebaseerd op de aan- respectievelijk afwezigheid van f_0 in *Praat* (Boersma & Weenink, 2009).

4.2. Evaluatie van de methode

Om de methode te evalueren worden twee criteria gehanteerd, namelijk 1) het aantal pauzegevallen en 2) de globale resultaten. Als er een pauze wordt ingelast tussen de twee klanken van de combinatie, wordt de assimilatie geblokkeerd. Zulke pauzegevallen moeten bijgevolg van de behandeling van de resultaten uitgesloten worden, wat voor een ongewenste afname van het totale aantal bruikbare testitems zorgt. Het criterium is dan ook het volgende: hoe groter het aantal pauzegevallen, hoe minder geschikt de EP. Het tweede criterium betreft de globale resultaten van elke pretest. Als de verschillende pretests dezelfde tendensen vertonen, dan kan ervan worden uitgegaan dat deze resultaten niet beïnvloed worden door de gekozen methode, en dat deze methode dus betrouwbaar is. Als er zich grote verschillen voordoen tussen de resultaten van de drie pretests en er kan geen logische verklaring voor die verschillen worden gevonden, dan is de kans groot dat ze het gevolg zijn van een ongewenst effect van de gebruikte EP en dat deze EP daardoor uitgesloten moet worden in het kader van de definitieve dataverzameling.

Criterium 1: Aantal pauzegevallen

Uit Figuur 1 (p. 34) blijkt dat het aantal pauzegevallen ongeveer hetzelfde is in de drie pretests. Het gaat om ongeveer 9% van de gevallen in de eerste twee experimenten (N=59 respectievelijk 61) en om 10% in het SHAD-experiment (N=66). De drie methodes blijken dus even efficiënt te zijn om stemassimilatie in de tussentaal te eliciteren.



Figuur 1. Aantal *missing values*, pauzegevallen en bruikbare testitems per EP.

Er moet opgemerkt worden dat het *shadowing*-experiment meer *missing values* oplevert dan de andere twee tests (4.8%, N=32). Ongeveer de helft van deze ontbrekende gevallen kan verklaard worden door een effect van de methode, waarbij de informanten de ruis door een andere klank dan de bedoelde klank hebben vervangen. In deze gevallen wordt C1 altijd correct geproduceerd, terwijl C2 verkeerd wordt hersteld. In de meeste gevallen zijn de informanten zich bewust van hun fout en verbeteren ze die onmiddellijk (12a), maar soms beseffen ze niet dat ze een fout hebben gemaakt (12b).

(12a) *De bandiet v- # bidt om vergeving.*
(12b) *De dief *mist een mes uit zijn zak* (in plaats van *vist*).

De andere ontbrekende gevallen zijn waarschijnlijk niet toe te schrijven aan de invloed van de methode, omdat ze ook bij de andere twee EP's voorkomen. Het gaat voornamelijk om gevallen van klankdeletie (13a) of van vervorming van de draagwoorden (13b).

(13a) *De eigenaar van het* [loʒi] *bidt om rust.*
(13b) *Het *gezacht vist achter het net* (in plaats van *gezag*).

Dit verschil in het aantal ontbrekende vormen tussen de drie EP's is volgens mij te klein om op basis daarvan een *shadowing*-experiment uit te sluiten bij de definitieve dataverzameling. Immers, deze methode vertoont meer dan één voordeel, onder meer een betere controle op de factor *woordklemtoon*, omdat de deelnemers geneigd zijn het model dat ze horen te reproduceren.

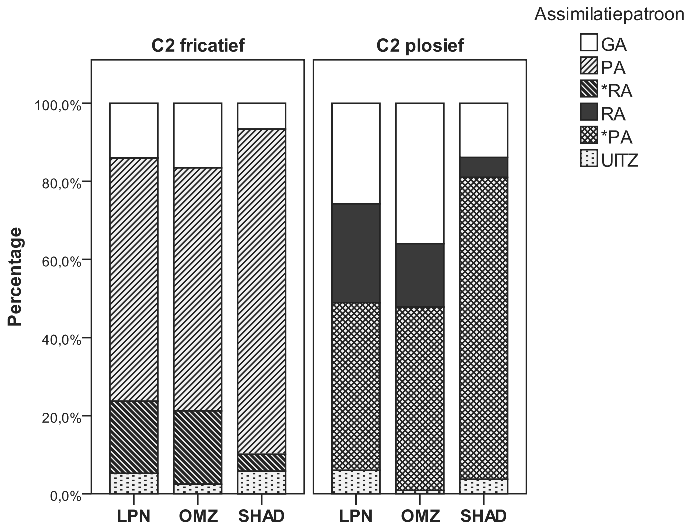
Criterium 2: Globale resultaten

Tabel 1 illustreert de verschillende antwoordcategorieën die aan bod komen bij de bespreking van de globale resultaten.

Tabel 1. De verschillende antwoordcategorieën

GA	GEEN ASSIMILATIE: er wordt niet geassimileerd, ofwel C1 wordt stemloos geproduceerd en C2 stemhebbend.	De che[fz]it in het buitenland. De die[fb]idt om vergeving.
PA	CORRECTE PROGRESSIEVE ASSIMILATIE: de PA-regel wordt correct toegepast.	De che[fs]it in het buitenland.
*RA	VERKEERDE REGRESSIEVE ASSIMILATIE: er wordt regressief geassimileerd in plaats van progressief.	De che[vz]it in het buitenland.
RA	CORRECTE REGRESSIEVE ASSIMILATIE: de RA-regel wordt correct toegepast.	De die[vb]idt om vergeving.
*PA	VERKEERDE PROGRESSIEVE ASSIMILATIE: er wordt progressief geassimileerd in plaats van regressief.	De die[fp]idt om vergeving.
UITZ	UITZONDERINGEN: zowel C1 als C2 veranderen van stemkenmerk: de normaal gezien stemloze C1 wordt stemhebbend en de oorspronkelijk stemhebbende C2 wordt stemloos.	De che[vs]it in het buitenland. De die[vp]idt om vergeving.

Uit Figuur 2 (p. 36) blijkt dat de eerste twee EP's soortgelijke resultaten opleveren, ook al wordt er in mindere mate geassimileerd bij de omzettaak dan bij de LPN-taak (GA: 24% respectievelijk 19%). Een ander verschil heeft te maken met de RA-gevallen: het LPN-experiment telt meer correcte toepassingen van de RA-regel dan het OMZ-experiment (10% respectievelijk 6%). De resultaten van pretest 3 wijken in verschillende opzichten af van die van de eerste twee pretests. Ten eerste wordt er vaker geassimileerd dan bij de andere twee experimenten (GA: 9% versus 19% en 24%). Ten tweede wordt er zowel in correcte als in verkeerde contexten vaker progressief geassimileerd (PA: 58% versus 38%; *PA: 30% versus 17% en 18%). Ten slotte levert pretest 3 minder correcte en verkeerde toepassingen van de RA-regel op (RA: 2% versus 10% en 6%; *RA: 3% versus 11% en 10%).



Figuur 2. Vergelijking van de drie methodes – globale resultaten bij de PA- en de RA-gevallen (links respectievelijk rechts).

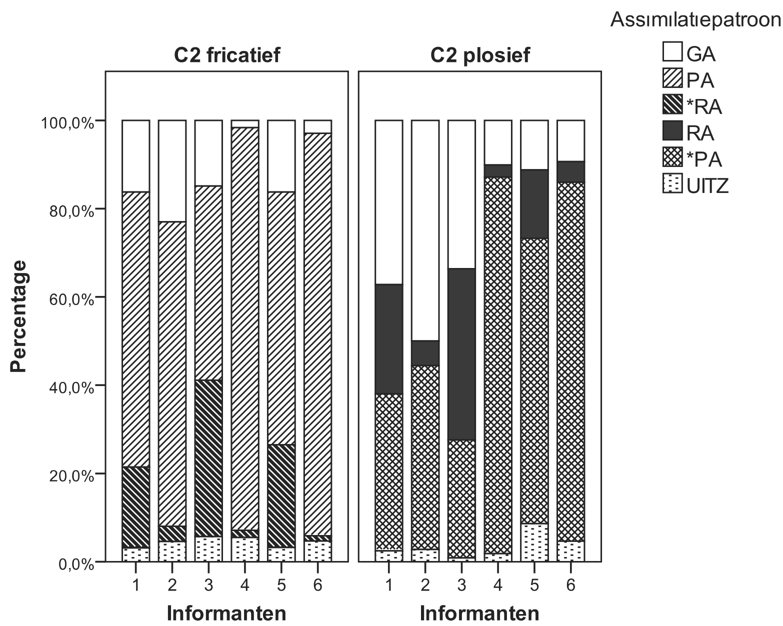
De neiging van de informanten om vaker progressief te assimileren bij het SHAD-experiment is waarschijnlijk toe te schrijven aan het moment waarop de test is afgenomen (april 2009 versus oktober en november 2008) en aan de uitspraakinstructie die de deelnemers in de loop van het academiejaar hebben gekregen. Bij het afleggen van pretest 3 hebben de proefpersonen de PA-regel onder de knie gekregen en hebben ze fouten van het type '*RA in plaats van PA' afgeleerd. De keerzijde hiervan is dat ze de PA-regel ook in verkeerde contexten gaan gebruiken. Dit komt misschien doordat de nadruk in de uitspraaklessen bijna uitsluitend op de PA-regel wordt gelegd, aangezien Franstaligen de RA-regel in hun moedertaal al kennen. Om het effect van de variabelen *tijd* en *instructie* te vermijden zullen de definitieve tests in het begin van het academiejaar worden afgenomen.

In vergelijking met de andere EP's vertoont *shadowing* twee duidelijke voordelen. Ten eerste levert deze methode minder GA-gevallen op dan de andere twee EP's. Dit komt misschien doordat de proefpersonen de stimuli die ze horen simultaan moeten herhalen, waardoor ze de testzinnen onder een zekere tijdsdruk moeten uitspreken. In de andere twee EP's genieten ze daarentegen meer vrijheid wat de spreeksnelheid betreft, waardoor ze het spreektempo soms vertragen. Bijgevolg kunnen ze de gecombineerde obstruenten afzonderlijk van elkaar en met meer nauwkeurigheid uitspreken. Ten tweede maakt een *shadowing*-experiment het mogelijk een zekere controle te hebben op prosodische variabelen als

woordklemtoon en *zinsaccent*, omdat de informanten geneigd zijn het gehoorde model te reproduceren. Bij de andere twee EP's vallen zulke variabelen moeilijk te controleren.

3.3. Confrontatie met de hypotheses

Op basis van de vergelijking van de Nederlandse en de Franse assimilatiepatronen had ik verwacht dat de informanten geen moeilijkheden zouden ondervinden met de RA-regel, maar wel met de PA-regel, en dan vooral met de gevallen waarbij *final devoicing* een rol speelt. Deze hypotheses worden allemaal tegengesproken door de resultaten op de drie pretests.[12]



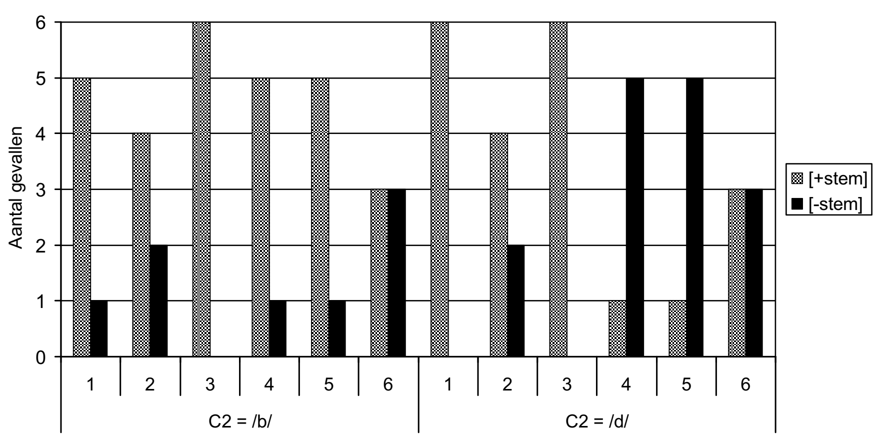
Figuur 3. Individuele resultaten voor de PA en de RA-gevallen (links respectievelijk rechts).

Bij alle informanten wordt de PA-regel meestal correct toegepast (zie Figuur 3, links). Het percentage PA-gevallen ligt het hoogst bij de proefpersonen 4 en 6 (91%, N=155 respectievelijk N=166), gevolgd door de proefpersonen 2, 1 en 5 (69%, N=120; 62%, N=119 respectievelijk 57%, N=106), terwijl de laagste

[12] In deze sectie worden de resultaten van de drie pretests samen behandeld.

score bij proefpersoon 3 te vinden is, met slechts 44% (N=77) correcte PA's. Negatieve transfer uit het Frans komt vooral voor bij de informanten 3, 5 en 1, die in respectievelijk 35% (N=62), 23% (N=43) en 18% (N=35) van de gevallen regressief assimileren in plaats van progressief. Op deze gevallen blijkt het al dan niet optreden van FD geen invloed uit te oefenen.

Als we naar de toepassing van de RA-regel kijken (zie Figuur 3, rechts), dan merken we dat er maar één proefpersoon – met name informant 3 – is die in de meeste gevallen correct assimileert, ook al gaat dat maar om 39% (N=45) van de gevallen. Over het algemeen ligt het aantal correcte RA's heel laag. Dit komt ofwel doordat de informanten niet assimileren (zie de informanten 1, 2 en 3), ofwel doordat ze in RA-contexten progressief assimileren. Deze neiging komt bij de zes informanten voor, maar valt het meest op bij de proefpersonen 4, 5 en 6 die respectievelijk in 85% (N=93), 65% (N=75) en 81% (N=87) van de gevallen progressief assimileren in plaats van regressief. Mijn hypothese is dat dergelijke *PA-gevallen toe te schrijven zijn aan een overgeneraliserend gebruik van de PA-regel. Om de juistheid van deze hypothese te bevestigen, moet worden nagegaan hoe de informanten de beginplosieven /b/ en /d/ in niet-assimilatiecontexten produceren (zie Figuur 4). Indien ze /b/ en /d/ ook in dergelijke contexten verstemlozen, dan moet de hypothese worden weerlegd.

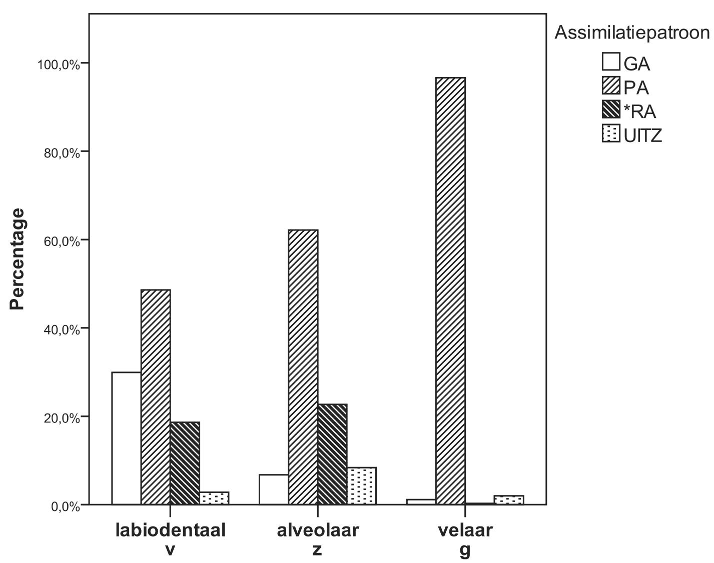


Figuur 4. Controledata – productie van de beginplosieven /b/ en /d/ in niet-assimilatiecontexten.

In niet-assimilatiecontexten geven alle informanten – met uitzondering van informant 6 – de voorkeur aan de stemhebbende productie van de begin-/b/. Wat de productie van de begin-/d/ aangaat, zijn de resultaten minder homogeen. De proefpersonen 1, 2 en 3 produceren die meestal met stembandtrilling, terwijl

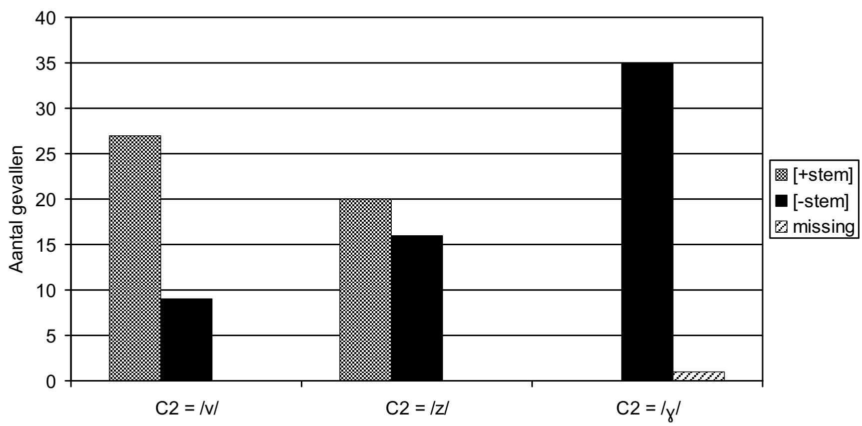
de proefpersonen 4 en 5 deze klank meestal verstemlozen. Informant 6 vertoont een apart gedrag. Die produceert namelijk de beginplosieven /b/ en /d/ in de helft van de gevallen mét en in de andere helft zonder stembandtrilling. Bij de combinaties met /b/ als tweede lid blijkt de hypothese van een overgeneralisering van de PA-regel dus te kloppen, behalve voor proefpersoon 6. Bij de informanten 1, 2 en 3 geldt deze verklaring ook voor de combinaties met /d/. De *PA-gevallen bij informant 6 kunnen volgens mij verklaard worden door een algemene neiging van deze proefpersoon om beginplosieven te verstemlozen. Het is namelijk zo dat die ook in het Frans progressief assimileert als de obstruentencombinatie op /b/ of /d/ uitgaat. De informanten 4 en 5 vertonen zo'n neiging echter niet: dergelijke combinaties produceren ze in het Frans meestal met stemgeving. Voor de *PA-gevallen in hun tussentaal kan er voorlopig dus geen logische verklaring worden aangevoerd.

Uit de reeks mogelijke variabelen in verband met de articulatorische kenmerken van C1 en C2 blijkt alleen maar de articulatieplaats van C2 een belangrijke rol te spelen. Aangezien de obstruenten die achteraan in de mond worden gearticuleerd meer vatbaar zijn voor verstemlozing dan de obstruenten die vooraan in de mond worden geproduceerd, wordt verwacht dat de velare fricatief /ɣ/ zich vaker aan de PA-regel zal onderwerpen dan de alveolare /z/ en de labiodentale /v/. De resultaten bevestigen deze hypothese (zie Figuur 5).



Figuur 5. Invloed van de articulatieplaats van C2 op de productie van stemassimilatie bij de PA-gevallen.

De PA-regel wordt het vaakst toegepast in de gevallen met een velaar als tweede lid (97%, N=341) en het laagst in de gevallen met een labiodentaal (49%, N=172). De categorie met een alveolaar bevindt zich tussen deze twee uitersten (62%, N=230). Met andere woorden, de PA-regel wordt volgens de hiërarchie C2ɤ > C2z > C2v toegepast. Om te bepalen of het verstemlozen van C2 echt toe te schrijven is aan de toepassing van de PA-regel of eerder aan de articulatorische kenmerken van de betrokken obstruenten, moet worden nagegaan hoe de informanten deze klanken in niet-assimilatiecontexten uitspreken.



Figuur 6. Controledata – productie van de beginfricatieven /v/, /z/ en /ɤ/ in niet-assimilatiecontexten.

Uit Figuur 6 blijkt dat /ɤ/ in niet-assimilatiecontexten altijd verstemloosd wordt, terwijl /z/ en /v/ meestal met stemvorming worden geproduceerd. Dit impliceert dat de verstemlozing van /z/ en /v/ in de assimilatiecontexten werkelijk toe te schrijven is aan de toepassing van de PA-regel, terwijl de verstemlozing van /ɤ/ eerder bepaald wordt door zijn articulatieplaats achteraan in de mond. Zo'n verstemlozing van de velare fricatief in beginpositie is niet verbazend, aangezien de stemhebbende variant ervan nauwelijks nog voorkomt in het hele Nederlandstalige taalgebied (Van de Velde, 1996; Van de Velde & Van Hout, 2001). Interessant is dat de neiging om beginfricatieven in niet-assimilatiecontexten te verstemlozen overeenkomt met de hypothese die op basis van hun articulatieplaats is geformuleerd: verstemlozing komt bijna nooit voor bij /v/, die vooraan in de mond wordt gerealiseerd, iets vaker bij /z/, die iets verderop in de mond wordt geproduceerd, en systematisch bij /ɤ/, die het meest achteraan in de mond wordt gearticuleerd.

4. Conclusie

In deze bijdrage is een onderzoeksdesign voorgesteld om in te gaan op de productie van stemassimilatiepatronen in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands. Er is vooral aandacht besteed aan de resultaten van een reeks pretests waarvan de bedoeling was drie mogelijke elicitatieprocedures uit te testen, namelijk 1) een combinatie van een leesopdracht en een *picture-naming*-opdracht (LPN), 2) een omzettaak (OMZ) en 3) shadowing (SHAD). Uit de pretests blijkt dat die drie methodes bruikbaar zijn voor de studie van stemassimilatie in de tussentaal. In vergelijking met de LPN en de OMZ-opdrachten vertoont de SHAD-methode echter een paar extra voordelen. Het is namelijk zo dat er in het SHAD-experiment vaker wordt geassimileerd dan in de andere twee experimenten en dat deze methode het mogelijk maakt een aantal prosodische patronen onder controle te houden. Verder wordt de invloed van het schriftbeeld bij een SHAD-experiment tot het uiterste gereduceerd, aangezien de stimuli uitsluitend auditief worden voorgesteld. Om al die redenen zal bij de definitieve dataverzameling gebruik worden gemaakt van de SHAD-elicitatieprocedure.

De pretests zijn ook de gelegenheid geweest de hypotheses met een eerste reeks resultaten te confronteren. Er tekenen zich in de globale resultaten twee grote tendensen af. In de eerste plaats zien we dat de informanten tegen alle verwachtingen in de PA-regel overgeneraliserend gebruiken. Daarnaast blijkt de articulatieplaats van C2 een belangrijke rol te spelen bij de toepassing van de PA-regel. De eerste observatie suggereert dat het misschien geen goed idee is in de uitspraaklessen uitsluitend op de PA-regel te focussen. Franstaligen zouden er ook attent op moeten worden gemaakt dat het Nederlands, net als hun moedertaal, een RA-regel kent. De tweede observatie laat vermoeden dat de assimilatie van stem – net als andere stemverschijnselen – door aerodynamische principes geconditioneerd wordt.

Bibliografie

Abdelli-Beruh, N. B. (2004). The stop voicing contrast in French sentences: Contextual sensitivity of vowel duration, closure duration, voice onset time, stop release, and closure voicing. *Phoneticai, 61*(4), 201-219.

Altenberg, E. P., & Vago, R. M. (1983). Theoretical implications of an error analysis of second language phonology production. *Language Learning, 33*, 427-447.

Berg, R. J. H. van den. (1988). *The perception of voicing in Dutch two-obstruent sequences*. Enschede: Sneldruk.

Boersma, P., & Weenink, D. (2009). Praat: Doing phonetics by computer (Version 5.1.04) [computerprogramma]. Laatst geraadpleegd op 11 februari 2011 op http://www.praat.org/.

Booij, G. (1995). *The phonology of Dutch.* New York: Oxford University Press.

Broselow, E. (1988). An investigation of transfer in second language phonology. In D. Nehls (Red.), *Studies in descriptive linguistics 17. Interlanguage Studies* (pp. 77-93). Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Burton, M. W., & Robblee, K. E. (1997). A phonetic analysis of voicing assimilation in Russian. *Journal of Phonetics*, *25*(2), 97-114.

Cebrian, J. (2000). Transferability and productivity of L1 rules in Catalan-English interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition*, *22*, 1-26.

Eckman, F. R. (1991). The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonant clusters in the interlanguage of ESL learners. *Studies in Second Language Acquisition*, *13*, 23-41.

Eckman, F. R. (2004). From phonemic differences to constraint rankings: Research on second language phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, *26*, 513-549.

Ernestus M. (2000). *Voice assimilation and segment reduction in casual Dutch. A corpus-based study of the phonology-phonetics interface*. Utrecht: LOT.

Flege, J. E. (1995). Second-language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Red.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 229-273). Timonium, MD: York Press.

Gósy, M. (2002). Temporal coding of voicing assimilation in speech production. *Acta Linguistica Hungarica*, *49*(3/4), 257-276.

Hallé, P. A., & Adda-Decker, M. (2007). Voicing assimilation in journalistic speech. In J. Trouvain & W. Barry (Red.), *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 493-496). Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

Hambye, Ph. (2005). *La prononciation du français contemporain en Belgique: Variation, normes et identités*. Onuitgegeven dissertatie. UCL: Louvain-la-Neuve.

Hancin-Bhatt, B. (2008). Second language phonology in optimality theory. In J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (Red.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 117-146). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Helgason, P., & Ringen C. (2007). Regressive voice assimilation in Swedish. In J. Trouvain & W. Barry (Red.), *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 1357-1360). Saarbrücken.

Jansen, W. (2004). *Laryngeal contrast and phonetic voicing: A laboratory phonology approach to English, Hungarian and Dutch*. Groningen: Groningen Dissertations in Linguistics 47.

Jessen, M. (2004). Instability in the production and perception of intervocalic closure voicing as a cue to *bdg* vs. *ptk* in German. *Folia Linguistica*, *38*(1-2), 27-41.

Koster, C. J. (1987). *Word recognition in foreign and native language. Effects of context and assimilation*. Dordrecht: Foris.

Kuzla, C., Cho, T., & Ernestus, M. (2007). Prosodic strengthening of German fricatives in duration and assimilatory devoicing. *Journal of Phonetics*, *35*, 301-320.

Lew, R. (2002). Differences in the scope of obstruent voicing assimilation in learners' English as a consequence of regional variation in Polish. In E. Waniek-Klimczak & P. J. Melia (Red.), *Lodz studies in language 5. Accents and speech in teaching English phonetics and phonology* (pp. 243-264). Frankfurt: Peter Lang.

Major, R. C. (1998). Interlanguage phonetics and phonology: An introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, *20*, 131-137.

Michels, L. C. (1957). Assimilatie, een kwestie van terminologie. *De Nieuwe Taalgids*, *50*, 210-212.

Ohala, J. J. (1983). The origin of sound patterns in vocal tract constraints. In P. F. MacNeilage (Red.), *The production of speech* (pp. 189-216). New York: Springer.

Peng, L., & Ann, J. (2004). Obstruent voicing and devoicing in the English of cantonese speakers from Hong Kong. *World Englishes*, *23*(4), 535-564.

Pooley, T. (1994). Word-final consonant devoicing in a variety of working-class French. A case of language contact? *Journal of French Language Studies*, *4*(2), 215-233.

Rietveld, A. C. M., & Heuven, V. J. van. (2009). *Algemene fonetiek*. (Derde herziene druk). Bussum: Coutinho.

Rietveld, T., Kerkhoff, J., & Gussenhoven, C. (2004). Word prosodic structure and vowel duration in Dutch. *Journal of Phonetics*, *32*, 349-371.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, *10*(3), 209-231.

Simon, E. (2010). Phonological transfer of voicing and devoicing rules: Evidence from L1 Dutch and L2 English conversational speech. *Language Sciences*, *32*, 63-86.

Slis, I. H. (1985). *The voiced-voiceless distinction and assimilation of voice in Dutch*. Helmond: Dissertatie Drukkerij Wibro.

Snoeren, N. D., Hallé, P. A., & Segui, J. (2006). A voice for the voiceless: Production and perception of assimilated stops in French. *Journal of Phonetics*, *34*(2), 241-268.

Temple, R. A. M. (2000). Now and then: the evolution of male-female differences in the voicing of consonants in two varieties of French. *Leeds Working Papers in Linguistics*, *8*, 193-204.

Veer, B. van der. (2006). *The Italian 'mobile diphthongs': A test case for experimental phonetics and phonological theory.* Utrecht: LOT.

Velde, H. van de. (1996). *Variatie en verandering in het gesproken Standaard-Nederlands (1935-1993)*. Nijmegen: Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.

Velde, H. van de, & Hout, R. van. (2001). The devoicing of fricatives in a reading task. *Linguistics in the Netherlands*, *18*, 219-229.

Haeringen, C. B. van. (1955). Is tat juist, op tie manier. *Taal en Tongval*, *7*, 49-57.

Zonneveld, W. (1982). The descriptive power of the Dutch theme-vowel. *Spektator*, *11*(4), 342-365.

De waarneming van klemtoon door sprekers van het Nederlands als tweede taal: is er invloed van de moedertaal?

Johanneke Caspers[1]
Universiteit Leiden, Centrum voor Linguistiek, Nederland

An experiment has been carried out to answer the question whether the prosodic structure of L1 influences the perception of word stress in Dutch as a second language (DSL). The following types of L1 were involved: fixed stress on the prefinal syllable (Polish), fixed stress on the initial syllable (Finnish and Hungarian), phrase-final stress (French) and no word stress (Chinese). A group of native speakers participated as control group. The stimulus materials consisted of carrier sentences containing a target word and the task of the subjects was to listen to each sentence and indicate the stressed syllable of the target word. The results reveal a clear effect of L1: DSL-speakers with Polish, Finnish or Hungarian as L1 make considerably more errors than speakers with French or Chinese as L1. The results of the latter two groups are comparable to the results of the native speakers. This suggests that a fixed position for word stress in the L1 interferes with the perception of lexical stress in Dutch.

[1] Het experiment waarover in dit artikel wordt gerapporteerd is uitgevoerd in het kader van een onderzoekswerkgroep 'Nederlands als tweede taal', onder leiding van de auteur en Ariane van Santen (LUCL); ik ben Ariane zeer dankbaar voor haar bijdrage aan de opzet en uitvoering van het experiment, en voor haar commentaar op een eerdere versie van dit stuk. Laurent Rasier wordt zeer hartelijk bedankt voor het uitvoeren van een deel van het experiment in België. Verder ben ik Vincent van Heuven veel dank verschuldigd voor zijn kritische commentaar en zijn hulp bij de statistische analyse van de data. Daarnaast dank ik de twee anonieme reviewers voor hun nuttige commentaar. Over dezelfde onderzoeksresultaten is eerder gerapporteerd in de bundel *Linguistics in the Netherlands 2009*.

1. Inleiding

Het Nederlands is een taal met variabele woordklemtoon. Dit betekent dat de plaats van de klemtoon in Nederlandse woorden niet voor elk woord dezelfde is, zoals in het Pools, waar de klemtoon altijd op de voorlaatste lettergreep valt, of het Fins, met vaste woordinitiële klemtoon. Waar de klemtoon dan wel terechtkomt in Nederlandse woorden is deels voorspelbaar op grond van de fonologische en morfologische structuur van het woord, maar in een zeer groot deel van de woorden is de klemtoonpositie onregelmatig.

Als iemand het Nederlands als tweede taal aanleert, is klemtoon een van de uitspraakaspecten die verworven moeten worden, en de vraag die centraal staat in dit artikel is of de prosodische structuur van de moedertaal van invloed is op het waarnemen van de klemtoonpositie in Nederlandse woorden. Het is mogelijk dat een verschillende woordprosodische structuur in de eerste taal (T1) de waarneming van klemtoon in het Nederlands als tweede taal (NT2) negatief beïnvloedt. Dat zou bijvoorbeeld kunnen betekenen dat NT2-leerders met bepaalde moedertalen extra aandacht zouden moeten krijgen in het uitspraakonderwijs.

2. Eerder onderzoek

De aandacht voor suprasegmentele aspecten als klemtoon en intonatie bij tweedetaalverwerving was tot voor kort niet erg groot (Chun, 2002), maar de laatste jaren is een duidelijke groei zichtbaar in het onderzoek naar de verwerving van prosodische aspecten van een tweede taal (zie bijvoorbeeld Trofimovic & Baker, 2006; Munro & Derwing, 2006). Al enige tijd bestaat het idee dat suprasegmentele kenmerken wel eens belangrijker zouden kunnen zijn voor communicatie dan segmentele eigenschappen. Dit komt voort uit experimenteel onderzoek naar de invloed van suprasegmentele fouten op de verstaanbaarheid van T2-sprekers (Anderson-Hsieh, Johnson & Koehler, 1992; Hahn, 2004; Field, 2005). In samenhang daarmee wordt er recentelijk in de didactische literatuur sterk voor gepleit in het onderwijs meer aandacht te besteden aan aspecten als klemtoon en zinsaccent (Lightbown & Spada, 2006; Bossers, Kuiken & Vermeer, 2010; zie Van Veen, 2008, voor een overzicht met betrekking tot het NT2-onderwijs).

Eerder onderzoek naar de *productie* van klemtoon in het Nederlands als tweede taal (Caspers & Van Santen, 2006) liet zien dat sprekers met Frans en Chinees als moedertaal ongeveer evenveel fouten maakten in de beklemtoning van Nederlandse gelede en ongelede woorden, waarbij de regelmaat van de klem-

toonpositie een duidelijke rol speelde: er werden meer fouten gemaakt bij woorden met een onregelmatige klemtoonpositie dan bij woorden met een klemtoonpositie die voorspelbaar was op grond van eenvoudige fonologische en morfologische regels. Deze resultaten suggereren dat de NT2-sprekers deze regels grotendeels hadden verworven, en dat fouten in klemtoonplaatsing terug te voeren zijn op overgeneralisatie van deze – impliciet verworven – regels.

In tegenstelling tot de verwachtingen bleek er geen duidelijke invloed zichtbaar van de moedertaal: T1-sprekers van het Frans vertoonden niet de neiging de klemtoon op de laatste lettergreep te plaatsen. Dit ondanks het feit dat in het Frans de laatste lettergreep van lexicale woorden het meest prominent wordt uitgesproken, omdat het metrisch accent in deze taal wordt toegekend aan de finale lettergreep van de fonologische frase, behalve als die een sjwa bevat (Beyssade, Delais-Roussarie, Doetjes, Marandin & Rialland, 2004). De resultaten komen niet overeen met die van een studie van Heiderscheidt en Hiligsmann (2000), waarin wel een neiging tot foutieve finale beklemtoning gerapporteerd werd voor francofone NT2-sprekers (voor een bespreking van de verschillen in aanpak en interpretatie van de resultaten zie Caspers & Van Santen, 2006). Voor de groep NT2-sprekers met Chinees als moedertaal bestond vooraf geen duidelijke voorspelling. Het Chinees is een toontaal, waarin vier verschillende toonhoogtepatronen bijdragen aan de betekenis van woorden (zie bijvoorbeeld Kratochvil, 1998). Daarnaast bestaat er een vijfde neutrale toon, die ook wel gezien wordt als onbeklemtoonde lettergreep (Duanmu, 2000).

Voor zover wij weten is er nog geen systematisch experimenteel onderzoek gedaan naar de *waarneming* van klemtoon in het Nederlands als tweede taal door sprekers van moedertalen met verschillende woordprosodische systemen. Wel is er recent onderzoek gedaan naar de waarneming van klemtoon in het Engels als tweede taal. Altmann (2006) heeft laten zien dat een vaste klemtoonpositie in de moedertaal de perceptie van klemtoonplaats in het Engels als T2 duidelijk negatief beïnvloedt. Sprekers met Frans,[2] Turks of Arabisch als T1 maakten veel meer fouten dan sprekers van talen zonder klemtoon (waartoe Altmann onder andere het Chinees rekent). Een verklaring voor het gevonden effect van vaste klemtoon in de T1 is mogelijk dat deze sprekers geen klemtooninformatie hoeven op te slaan in hun lexicon. Deze afwezigheid van klemtoonrepresentatie in het mentale lexicon leidt tot zwakke klemtoonperceptie. Anders geformuleerd: volledige regelmatigheid in de T1 leidt mogelijk tot (een vorm van) klemtoondoofheid (zie ook Dupoux, Pallier, Sebastian & Mehler, 1997; Dupoux, Sebastián-Gallés,

[2] In navolging van Peperkamp en Dupoux (2002) beschouwt Altmann Frans als een taal met vaste finale woordklemtoon. In de visie van Beyssade et al. (2004) is Frans een taal zonder woordklemtoon.

Navarrete & Peperkamp, 2008).[3] Kijak (2009) heeft vergelijkbaar onderzoek gedaan met Pools als tweede taal. Zij vindt dat zowel Franse als Chinese leerders van het Pools – maar ook de moedertaalsprekers zelf – problemen ondervinden met het waarnemen van klemtoon in Poolse (nonsens)woorden.

In het onderzoek van zowel Altmann (2006) als Kijak (2009) wordt geen onderscheid gemaakt tussen prominentie op woord- en zinsniveau, dat wil zeggen dat alle doelwoorden het zinsaccent droegen, terwijl klemtoon ook aanwezig is in woorden die geen opvallende toonhoogtemarkering dragen (zie Van Heuven, 2001). Daarnaast werd uitsluitend gewerkt met nonsenswoorden, onder de aanname dat het testen van de waarneming van de klemtoonpositie in bestaande woorden geen inzicht geeft in fonologische processen, omdat de klemtoonplaats in het lexicon kan zijn opgeslagen (vergelijk Guion, 2005; Altmann, 2006; Kijak, 2009). Niemand heeft echter nog onderzocht of het werken met nonsenswoorden leidt tot resultaten die vergelijkbaar zijn met die voor bestaande woorden.

3. Aanpak en verwachtingen

De beperkte hoeveelheid relevant onderzoek suggereert dat transfer van de woordprosodische structuur uit de moedertaal mogelijk is bij de waarneming van klemtoonpositie in een tweede taal. Daarom werd het perceptie-experiment afgenomen bij groepjes NT2-sprekers met moedertalen die verschilden in prosodische structuur, aangevuld met een controlegroep moedertaalsprekers.

Daarnaast werden de volgende variabelen opgenomen in het design: bestaande versus niet-bestaande woorden, wel of geen accent op het doelwoord, regelmatige versus onregelmatige klemtoonpositie, twee- en drielettergrepige woorden en de klemtoonpositie binnen het woord.

We verwachtten dat moedertaalsprekers over het algemeen geen problemen zouden hebben met het waarnemen van de klemtoonpositie. Voor de niet-moedertaalsprekers verwachtten we wat meer problemen, vooral voor de groep NT2-sprekers met een vaste klemtoonpositie in hun T1. Over de hele linie verwachtten we dat de perceptie van klemtoonpositie in ongeaccentueerde doelwoorden lastiger zou zijn dan in geaccentueerde doelwoorden, omdat de klemtoonplaats in ongeaccentueerde woorden alleen is af te leiden uit een grotere duur en intensiteit van de betreffende lettergreep (Van Heuven, 2001; Rietveld & Van Heuven, 2009).

[3] Zoals terecht opgemerkt door een van de anonieme reviewers zou hetzelfde moeten gelden voor talen zonder klemtoon. Altmann gaat er echter van uit dat talen zonder klemtoon een negatieve parametersetting voor klemtoon hebben, die perceptie van klemtoon niet in de weg staat.

4. Methode

4.1. Stimulusmateriaal

Eerst werd een set bestaande ongelede woorden gekozen van twee en drie lettergrepen, met klemtoon op de initiële, prefinale of finale lettergreep, waarbij de helft van de woorden een voorspelbare klemtoonpositie had en de andere helft een onregelmatige. Onder een regelmatige klemtoonpositie werd het volgende verstaan (zie voor meer details Caspers & Van Santen, 2006):

(a) nooit klemtoon op een sjwa;
(b) een trocheïsch klemtoonpatroon (dat wil zeggen, op de prefinale lettergreep), maar verschuiving naar de laatste lettergreep als die superzwaar is.

De lijst ongelede woorden werd aangevuld met fonologisch mogelijke maar niet bestaande woorden van drie lettergrepen. Een complete lijst van de gebruikte doelwoorden is opgenomen in Appendix 1.

De doelwoorden werden aangeboden in een vaste draagzin: 'Wil je nog een keer XXX zeggen', waarbij het accent ofwel op het doelwoord ('XXX') lag, ofwel op 'nog'. Op deze wijze werden geaccentueerde en ongeaccentueerde versies van elk doelwoord gerealiseerd.

Het materiaal werd ingesproken door een getrainde spreker (intonoloog) en digitaal opgeslagen. Zowel de gerealiseerde klemtoonpositie in de doelwoorden als de accentpositie in de draagzin werd op juistheid gecontroleerd door drie fonetisch getrainde beoordelaars, met gebruik van Praat (Boersma & Weenink, 2006). Na deze controle werd het digitale materiaal gesegmenteerd en opgeslagen in audiobestanden. De resulterende 192 stimuli (96 woorden, met en zonder accent uitgesproken) werden in vier aparte sets aangeboden aan de proefpersonen, omdat uit een verkennende test bleek dat het waarnemen van de klemtoonplaats in geaccentueerde doelwoorden veel eenvoudiger was dan in ongeaccentueerde woorden, en het mengen van de verschillende condities verwarrend bleek te zijn. Daarom werden eerst alle ongeaccentueerde nonsenswoorden aangeboden, gevolgd door de ongeaccentueerde bestaande woorden, daarna de geaccentueerde nonsenswoorden en als laatste de geaccentueerde bestaande woorden. Binnen de vier stimulussets was de volgorde van aanbieding willekeurig.

4.2. Proefpersonen

Naast een groep NT2-sprekers met Frans als moedertaal (geen lexicale klemtoon, maar frasefinale prominentie) en een groep met Chinees als moedertaal (geen

lexicale klemtoon, maar lexicale toon), deden een aantal sprekers aan het experiment mee met een vaste klemtoonpositie in hun moedertaal (zoals Pools, Fins en Hongaars). Daarnaast was er nog een groep die bestond uit NT2-sprekers met uiteenlopende moedertalen. De in totaal 51 NT2-sprekers zijn op basis van hun moedertaal in de volgende groepen ingedeeld.

Tabel 1. Indeling NT2-sprekers naar moedertaal (N=51)

groep	moedertaal	prosodische structuur T1	aantal
1	Frans	vast frasefinaal metrisch accent	18
2	Chinees	lexicale toon	11
3	Pools	vaste prefinale woordklemtoon	9
4	Fins en Hongaars	vaste initiële woordklemtoon	5
5	diverse talen*	geen frasaal accent, lexicale toon of vaste woordklemtoon	8

* Het ging daarbij om Engels (2), Koreaans (2), Japans, Spaans, Grieks en Italiaans (1).

Alle proefpersonen hadden gedurende ten minste zes maanden intensieve cursussen Nederlands als tweede taal gevolgd aan de universiteit. Zie Appendix 2 voor informatie over hun – zelfgerapporteerde – taalvaardigheidsniveau in het Nederlands. Twintig moedertaalsprekers van het Nederlands vormden de controlegroep.

4.3. Procedure

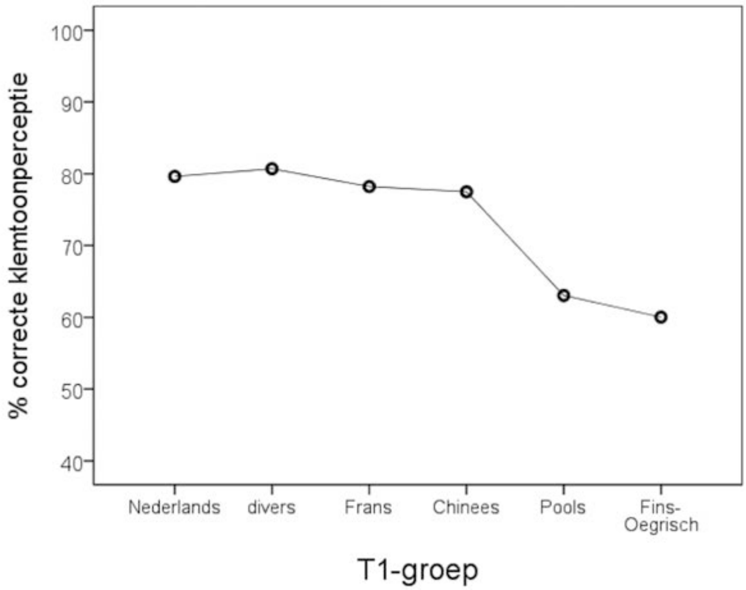
De proefpersonen luisterden naar het stimulusmateriaal in een geluidsarme collegezaal, via Quad ESL-63 elektrostatische luidsprekers. De sessies begonnen met het uitdelen van antwoordformulieren. Op de eerste bladzijde moest een korte vragenlijst worden ingevuld (geboorteplaats en -jaar, moedertaal, T2, T3, T4, vaardigheid in het Nederlands, enzovoort). Daarna werd de niet-moedertaalsprekers gevraagd op papier aan te geven welke van de bestaande Nederlandse woorden ze niet kenden; de woorden werden in een alfabetisch geordende lijst gepresenteerd. Daarna konden de instructies worden gelezen. Hierin werd gevraagd of de deelnemers wilden luisteren naar de stimuluszinnen en voor alle doelwoorden (die op de antwoordvellen waren weergegeven, met streepjes tussen de lettergrepen) de meest prominente lettergreep wilden omcirkelen. Elke stimulus werd twee maal achter elkaar aangeboden. Elk onderdeel van het experiment werd voorafgegaan door een aantal oefenstimuli.

5. Resultaten

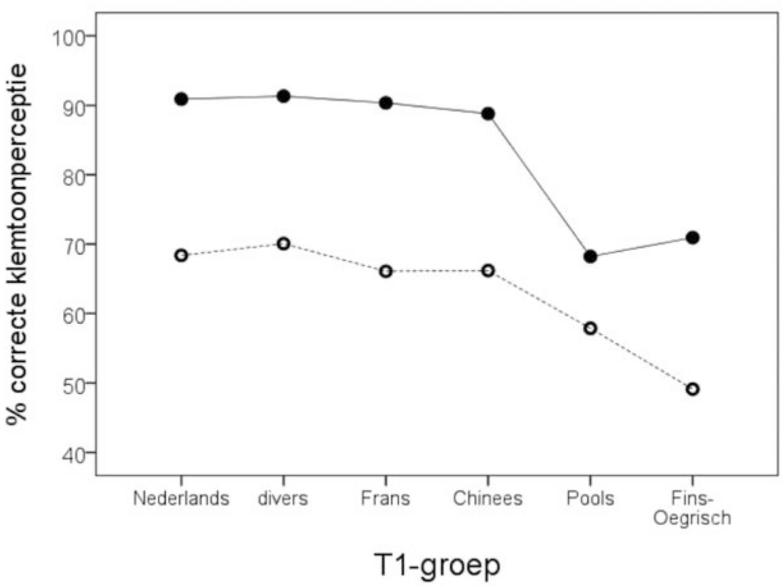
Een *repeated measures analysis of variance* op de percentages correcte responsies met *type T1* als de *between-subjects*-factor en *type woord* (bestaand of niet-bestaand), *toonhoogteaccent* (aanwezig of afwezig) en *regelmaat van de klemtoonpositie* (regelmatig of onregelmatig) als *within-subjects*-factoren laat hoofdeffecten zien van *type T1* ($F_{(5,65)}$= 3.096, p<.05), aanwezigheid versus afwezigheid van *accent* ($F_{(1,65)}$= 219.666, p<.001), *type woord* ($F_{(1,65)}$= 5.595, p<.05) en *regelmaat van de klemtoonplaats* ($F_{(1,65)}$= 13.102, p<.005). Daarnaast zijn er significante interacties tussen *type T1* en *accent* ($F_{(5,65)}$= 2.371, p<.05), tussen *type T1* en *regelmaat* ($F_{(5,65)}$= 3.899, p<.005), tussen *type woord* en *accent* ($F_{(1,65)}$=13.224, p<.001) en tussen *regelmaat* en *accent* ($F_{(1,65)}$=15.189, p<.001); alle overige twee- en drieweginteracties zijn niet significant.

Figuur 1 (p. 52) laat de percentages correct waargenomen klemtoonposities zien voor de verschillende groepen proefpersonen, geordend van de hoogste naar de laagste gemiddelde score (maar met de NT1-sprekers voorop). In de figuur is een duidelijke tweedeling zichtbaar: aan de ene kant zijn er de scores van de moedertaalsprekers en de NT2-sprekers met Frans of Chinees als moedertaal, samen met de groep diverse moedertalen, en aan de andere kant de veel lagere scores van de NT2-sprekers met Pools of een Fins-Oegrische taal als T1. Een post hoc analyse (Student-Newman-Keuls) laat twee groepen zien: aan de ene kant de Poolse en Fins-Oegrische NT2-sprekers en aan de andere kant de andere groepen proefpersonen; de Poolse sprekers verschillen echter niet significant van de vier hoger scorende groepen proefpersonen. Dit wordt hoogstwaarschijnlijk veroorzaakt door de relatief kleine aantallen proefpersonen en de grote individuele variatie binnen de groepen. Het samennemen van de Poolse en Fins-Oegrische data leidt wel tot een significant verschil tussen de proefpersonen met een vaste klemtoonpositie in hun T1 en alle andere groepen proefpersonen. Het lijkt er dus op dat sprekers van het Nederlands als tweede taal met een moedertaal waarin de klemtoon altijd op dezelfde lettergreep valt, meer moeite hebben met het waarnemen van klemtoon in Nederlandse woorden dan de andere proefpersonen. Opvallend is verder de relatief lage score van de controlegroep (80% correct).

Figuur 2 (p. 52) bevat de gemiddelde correcte klemtoonperceptie voor de zes groepen proefpersonen, uitgesplitst voor de variabele *accent*. De doorgetrokken lijn (met accent) ligt duidelijk ver boven de stippellijn (zonder accent), wat aangeeft dat de waarneming van de klemtoonpositie een stuk makkelijker is als er een accent op het doelwoord valt. Dit kwam overeen met de verwachtingen; een toonhoogteaccent is tenslotte een opvallende aanwijzing voor de plaats van de



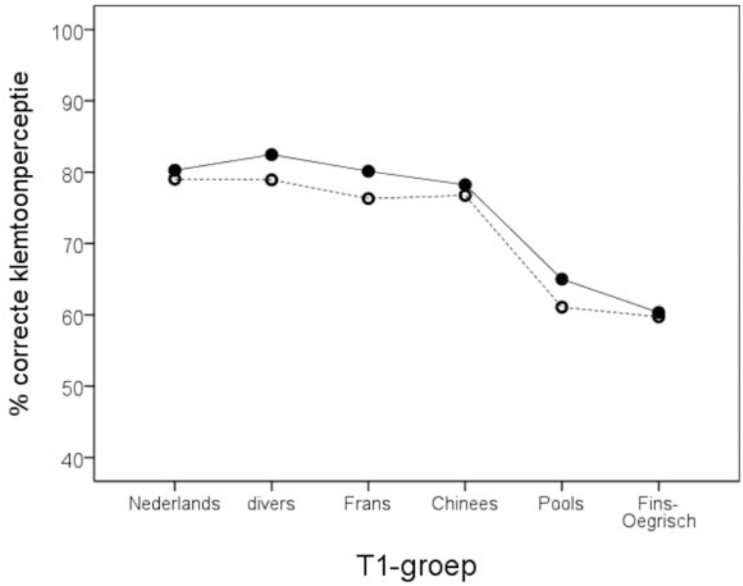
Figuur 1. Percentage correcte klemtoonperceptie voor de verschillende moedertaalgroepen.



Figuur 2. Percentages correcte klemtoonperceptie voor de verschillende moedertaalgroepen, uitgesplitst in geaccentueerde (doorgetrokken lijn) en ongeaccentueerde (stippellijn) doelwoorden.

klemtoon, en zonder accent moet de luisteraar het doen met minder opvallende prosodische informatie met betrekking tot duur en intensiteit. Voor de proefpersonen met Pools als moedertaal is het faciliterend effect van een toonhoogteaccent duidelijk kleiner dan voor de andere groepen, vandaar de significante interactie tussen de factoren *type T1* en *accent*. Dit heeft mogelijk te maken met de bijzondere manier waarop in het Pools focus wordt toegekend (zie Dogil, 1999; Kijak, 2009).

Het effect van *woordtype* – bestaande versus niet-bestaande woorden – is klein, zie Figuur 3.



Figuur 3. Percentages correcte klemtoonperceptie voor de verschillende moedertaalgroepen, uitgesplitst in bestaande woorden (doorgetrokken lijn) en niet-bestaande woorden (stippellijn).

De klemtoonplaats is gemiddeld iets gemakkelijker waar te nemen in bestaande woorden dan in nonsenswoorden (de doorgetrokken lijn ligt boven de stippellijn). Er bestaat echter geen duidelijk verband tussen kennis van de bestaande woorden – zoals voor het begin van het perceptie-experiment aangegeven door de niet-moedertaalsprekers – en de percentages correcte klemtoonperceptie, zie Tabel 2.

Tabel 2. Percentage bekende woorden en correcte klemtoonperceptie voor de bestaande woorden, plus het percentage correcte klemtoonperceptie voor de nonsenswoorden

T1	bestaande woorden		nonsenswoorden
	percentage bekende woorden	**percentage correcte klemtoonperceptie**	**percentage correcte klemtoonperceptie**
Nederlands	n.v.t.	80%	79%
divers	75%	82%	79%
Frans	79%	80%	76%
Chinees	59%	78%	77%
Pools	86%	65%	61%
Fins-Oegrisch	82%	60%	60%

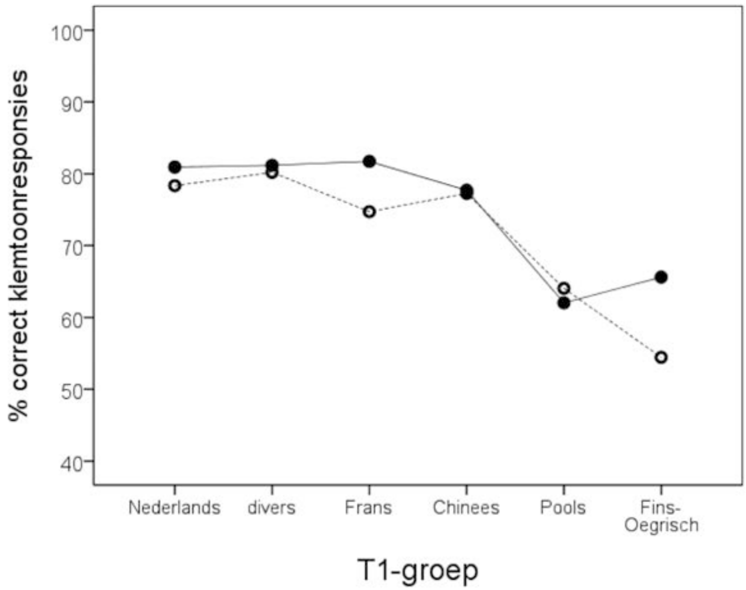
De Chinese proefpersonen kennen gemiddeld veel minder van de bestaande woorden (59%)[4] dan de Poolse en Fins-Oegrische NT2-sprekers (respectievelijk 86% en 82%), maar ze scoren hoger op de waargenomen klemtoonplaats in bestaande woorden (78% versus 65% en 60%).

Het effect van de voorspelbaarheid van de klemtoonpositie is te zien in Figuur 4 (p. 55). De doorgetrokken lijn geeft de scores correct aan voor de woorden met een regelmatige klemtoonpositie, de stippellijn die voor de onregelmatig beklemtoonde woorden. Het lijkt erop dat voor de proefpersonen met Frans, Hongaars of Fins als moedertaal het herkennen van de klemtoonplaats makkelijker is in regelmatig beklemtoonde woorden dan in onregelmatig beklemtoonde woorden. Voor de andere groepen proefpersonen is er nauwelijks verschil te zien tussen de percentages correct bij regelmatig en onregelmatig beklemtoonde woorden. Het effect van de moedertaal is terug te zien in de significante interactie tussen *type T1* en *regelmaat*. Er is echter niet direct een voor de hand liggende verklaring voor.

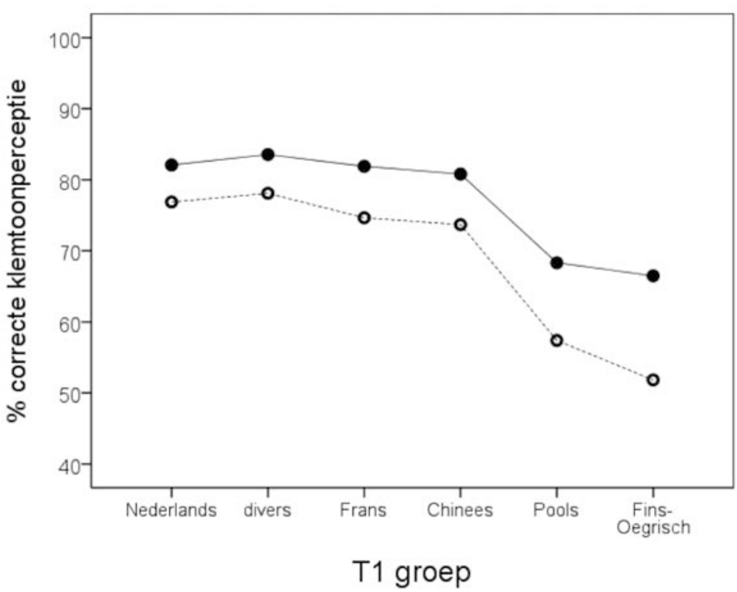
De invloed van regelmaat en woordtype is groter in de condities zonder toonhoogteaccent, vandaar de significante interacties tussen de factoren *woordtype* en *accent* en tussen *regelmaat* en *accent*. Dit suggereert dat proefpersonen in de conditie zonder toonhoogteaccent voor het bepalen van de klemtoonplaats wat meer afgaan op informatie die ze kunnen halen uit bronnen als de fonologische structuur en kennis van het woord.

Figuur 5 (p. 55), ten slotte, laat het effect zien van een variabele die geen deel uitmaakte van de oorspronkelijke onderzoeksopzet, namelijk de lengte van de

4 Je zou ook kunnen zeggen dat voor de Chinese proefpersonen het aantal nonsenswoorden groter was dan voor de andere groepen NT2-sprekers; er is voor deze groep echter geen verschil in percentage correcte klemtoonwaarnemingen tussen de bekende en de onbekende woorden.



Figuur 4. Percentages correcte klemtoonperceptie voor de verschillende moedertaalgroepen, uitgesplitst in regelmatige (doorgetrokken lijn) en onregelmatige (stippellijn) klemtoonpositie.



Figuur 5. Percentages correcte klemtoonperceptie voor de verschillende moedertaalgroepen, uitgesplitst in lange (doorgetrokken lijn) en korte (stippellijn) vocalen.

beklemtoonde vocaal. Post hoc inspectie van de data laat zien dat de distributie van korte en lange vocalen over de verschillende condities ongeveer gelijk was. Een *repeated measures ANOVA* op het percentage correcte klemtoonresponsie met *type T1* als *between-subjects*-factor en *vocaallengte* als *within-subjects*-factor laat een vrij groot effect van vocaallengte zien ($F_{(1,65)}$= 79.578, p<.001); de interactie met T1-groep is niet significant.

Het is duidelijk makkelijker om de klemtoonpositie waar te nemen als de beklemtoonde vocaal lang is, ook voor de moedertaalsprekers. Dit effect is kleiner dan het vergemakkelijkend effect van de aanwezigheid van een toonhoogteaccent op het doelwoord, maar het lijkt om een vergelijkbaar fenomeen te gaan (vergelijk Figuur 2). Het is niet erg waarschijnlijk dat contrastiviteit van vocaallengte in de respectievelijke moedertalen hierbij van belang is, want vocaallengte is niet distinctief in het Pools, Frans en Chinees, en wel in het Nederlands en Fins-Oegrisch.

6. Conclusie

Samenvattend kan gezegd worden dat NT2-sprekers met een vaste klemtoonpositie in hun eerste taal (Pools, Fins en Hongaars) meer moeite hebben met het waarnemen van de klemtoonpositie in Nederlandse woorden dan sprekers van moedertalen zonder vaste klemtoonpositie (zoals Frans en Chinees). De NT2-sprekers zonder vaste klemtoon in hun T1 doen het even goed als de moedertaalsprekers. Deze laatste groep presteert echter slechter dan verwacht; zij halen maar een gemiddelde score van 80% correct. Verder blijkt uit de resultaten dat de klemtoonplaats veel beter is waar te nemen bij geaccentueerde woorden en lange vocalen dan bij ongeaccentueerde woorden en korte vocalen. De effecten van type woord – bestaand of niet-bestaand – en regelmaat van de klemtoonpositie zijn bescheiden.

Er was weinig verschil in klemtoonwaarneming tussen de bestaande doelwoorden en de nonsenswoorden. Daarnaast bestond er geen duidelijke relatie tussen kennis van de bestaande woorden en de waarneming van de klemtoonpositie op die woorden. Dit gebrek aan correlatie tussen kennis van woorden en kennis van de klemtoonpositie bleek ook al uit de eerder uitgevoerde productiestudie (Caspers & Van Santen, 2006) en wordt eveneens gerapporteerd door Archibald (1993). Daarmee lijkt de aanname dat opslag van woorden in het lexicon relevant is voor de perceptie van klemtoonplaats vooralsnog niet altijd houdbaar. De huidige data laten zien dat het werken met nonsenswoorden niet leidt tot resultaten die sterk afwijken van die voor bestaande woorden.

Ook het effect van regelmaat was klein: in woorden met een voorspelbare klemtoonpositie werd de gerealiseerde klemtoonplaats gemiddeld iets beter herkend dan in woorden met een onvoorspelbare klemtoonpositie. Er was daarbij sprake van interactie met de T1, wat mogelijk betekent dat het effect van regelmaat afhankelijk is van het type moedertaal. Opvallend is dat er in de eerder verzamelde productiedata (Caspers & Van Santen, 2006) een duidelijk effect van regelmaat zichtbaar was voor zowel de Franse als de Chinese NT2-sprekers, terwijl in de perceptiedata die hierboven gepresenteerd zijn dit effect niet zichtbaar is bij de Chinese proefpersonen, en wel bij de Franse proefpersonen. Hiervoor is op dit moment geen bevredigende verklaring voorhanden.

De invloed van de geneste factoren woordlengte en klemtoonplaats binnen het woord dient nader geanalyseerd te worden.

7. Discussie

Een vaste klemtoonpositie in de moedertaal bemoeilijkt kennelijk de perceptie van variabele klemtoon, terwijl de afwezigheid van woordklemtoon in de moedertaal geen negatieve invloed heeft ten opzichte van moedertaalsprekers. Deze resultaten komen overeen met de resultaten van de klemtoonproductiestudie (Caspers & Van Santen, 2006), in die zin dat ook daar geen verschil tussen Franse en Chinese sprekers van het Nederlands werd gevonden. De gevonden resultaten komen echter niet overeen met de bevindingen van Altmann (2006) en Kijak (2009). In Altmanns werk namen de Chinese sprekers van het Engels als tweede taal de klemtoonpositie in Engelse nonsenswoorden veel beter waar dan de Franse T2-sprekers, terwijl in Kijaks perceptiestudie zowel de Chinese als de Franse sprekers van het Pools als tweede taal laag scoorden op de waarneming van klemtoonplaats. Een mogelijke verklaring voor deze verschillen ligt in de onderzochte tweede taal: het Nederlandse klemtoonsysteem verschilt op sommige punten van het Engels, en de verschillen met het Pools zijn nog groter. Nader onderzoek zou moeten uitwijzen waar precies de verschillen in uitkomst door veroorzaakt worden.

Gezien de hierboven gerapporteerde resultaten is het waarschijnlijk dat leerders van het Nederlands met een vaste klemtoon in hun T1 moeite zullen hebben met het horen van de klemtoon in Nederlandse woorden en daarmee mogelijk ook met de juiste productie ervan. Er is echter geen sprake van een simpele relatie tussen perceptie en productie van klemtoon (vergelijk Altmann, 2006; Kijak, 2009). Voor het Nederlands lijkt de perceptie van klemtoon voor Franse en Chinese T2-sprekers beter te gaan dan de productie (circa 78% correct versus circa 64% correct). Dit komt grofweg overeen met bevindingen van Archibald

(1998), die eveneens minder fouten vindt bij de perceptie van klemtoon in een T2 dan bij de productie ervan (85% correct voor perceptie en 70% voor productie). Verder is het niet zo dat goede perceptie een noodzakelijke voorwaarde vormt voor goede productie – kijk maar naar de moedertaalsprekers van het Nederlands[5] – en andersom, relatief goede perceptie leidt niet automatisch tot goede productie, zie de data van de Fransen en Chinezen.

Het effect van de aanwezigheid versus afwezigheid van een toonhoogteaccent in het onderhavige onderzoek was substantieel (circa 20% hogere scores correct). Gezien het feit dat voor alle groepen, ook de moedertaalsprekers, de waarneming van klemtoonplaats sterk beïnvloed wordt door de aanwezigheid van een accent, lijkt het van belang in het uitspraakonderwijs vooral te werken met voorbeelden waarin alle fonetische correlaten van klemtoon aanwezig zijn. Daarnaast is het mogelijk zinnig om NT2-leerders te wijzen op het feit dat niet elke klemtoondragende lettergreep altijd voorzien is van een toonhoogtemarkering.

De perceptiescores van de moedertaalsprekers (gemiddeld 80% correct) waren lager dan voorspeld. De minimale verwachting was dat de NT1-sprekers het beter zouden doen dan de NT2-sprekers, maar dat bleek niet het geval. Nadere inspectie van de data bracht grote individuele verschillen aan het licht: sommige moedertaalsprekers konden de klemtoonposities in het stimulusmateriaal probleemloos waarnemen, terwijl anderen rond kansniveau presteerden. De rest van de NT1-sprekers zat ergens tussen deze twee extremen in. Ook binnen de groepen niet-moedertaalsprekers zijn grote individuele verschillen zichtbaar. Dit lijkt erop te wijzen dat mensen simpelweg verschillen in de vaardigheid om klemtoon waar te nemen. Dat dit zo zou kunnen zijn blijkt ook uit gegevens die verzameld zijn in het kader van hersenonderzoek. Ter voorbereiding van een experiment waarin *event-related brain potentials* (ERP's) werden gebruikt om de rol van lexicale klemtoon bij taalproductie te onderzoeken, werden potentiële proefpersonen getest op hun vaardigheid om klemtoon toe te kennen (Schiller, 2006). Ze moesten een drietal eenvoudige klemtoontaken uitvoeren en alleen degenen die minder dan 25% fouten maakten mochten deelnemen aan het echte experiment. Van de 24 Nederlandse studenten die deelnamen aan deze pretest viel meer dan 40% af.

Verder onderzoek is nodig om meer te weten te komen over het precieze verband tussen perceptie en productie van klemtoon in zowel de eerste als de tweede taal. Dat neemt echter niet weg dat het huidige onderzoek een duidelijk effect laat zien van de prosodische aard van de moedertaal op de perceptie van klem-

5 Het aanwijzen van de klemtoonpositie is mogelijk geen taak die direct inzicht geeft in fonologische processen; het zou interessant zijn om de moedertaalsprekers te onderwerpen aan een ABX-taak zoals gebruikt door Dupoux, Sebastián-Gallés, Navarrete en Peperkamp (2008).

toon in het Nederlands als tweede taal: proefpersonen met vaste – initiële of prefinale – woordklemtoon in hun T1 hebben meer moeite met het aanwijzen van de klemtoonplaats in auditief gepresenteerde Nederlandse woorden dan proefpersonen zonder een vaste klemtoonplaats in hun T1. Dit zou voor het uitspraakonderwijs kunnen betekenen dat sprekers van talen als Pools en Hongaars meer aandacht nodig hebben wanneer het gaat om klemtoon dan sprekers met Frans of Chinees als moedertaal.

Bibliografie

Altmann, H. (2006). The perception and production of second language stress: A cross-linguistic experimental study. Dissertatie, Universiteit van Delaware.

Anderson-Hsieh, J., Johnson, R., & Koehler, K. (1992). The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. *Language Learning*, *42*, 529-555.

Archibald, J. (1993). *Language learnability and L2 phonology: The acquisition of metrical parameters*. Dordrecht: Kluwer.

Archibald, J. (1998). *Second language phonology*. Amsterdam: John Benjamins.

Beyssade, C., Delais-Roussarie, E., Doetjes, J., Marandin, J., & Rialland, A. (2004). Prosodic, syntactic and pragmatic aspects of information structure. An introduction. In F. Corblin & H. de Swart (Red.), *Handbook of French semantics* (pp. 455-475). Stanford, CA: CSLI Publications.

Boersma, P., & Weenink, D. (2006). Praat: Doing phonetics by computer (version 4.4.24). (Zie ook http://www.praat.org.)

Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (Red.). (2010). *Handboek Nederlands als tweede taal, in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Caspers, J., & Santen, A. van. (2006). Nederlands uit Franse en Chinese mond. Invloed van T1 op de plaatsing van klemtoon in Nederlands als tweede taal? *Nederlandse Taalkunde*, *11*, 289-318.

Chun, D. M. (2002). *Discourse intonation in L2, from theory and research to practice*. Amsterdam: John Benjamins.

Dogil, G. (1999). The phonetic manifestation of word stress in Lithuanian, Polish, German and Spanish. In H. van der Hulst (Red.), *Word prosodic systems in the languages of Europe* (pp. 273-334). Berlijn: Mouton de Gruyter.

Duanmu, S. (2000). *The phonology of standard Chinese*. Oxford: Oxford University Press.

Dupoux, E., Pallier, C., Sebastian, N., & Mehler, J. (1997). A destressing 'deafness' in French? *Journal of Memory and Language*, *36*, 406-421.

Dupoux, E., Sebastián-Gallés, N., Navarrete, E., & Peperkamp, S. (2008). Persistent stress 'deafness': The case of French learners of Spanish. *Cognition*, *106*, 682-706.

Field, J. (2005). Intelligibility and the listener: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly*, *39*(3), 399-423.

Guion, S. S. (2005). Knowledge of English word stress patterns in early and late Korean-English bilinguals. *Studies in Second Language Acquisition*, *27*, 503-533.

Hahn, L. D. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, *38*(2), 201-233.

Heiderscheidt, S., & Hiligsmann, Ph. (2000). De accentuering in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands. *Leuvense Bijdragen*, *89*, 117-131.

Heuven, V. J. van. (2001). *Boven de klanken*. Inaugurele rede, Universiteit Leiden. Amsterdam: Koninklijke Academie voor Wetenschappen.

Kijak, A. (2009). *How stressful is L2 stress? A cross-linguistic study of L2 perception and production of metrical systems*. Utrecht: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT).

Kratochvil, P. (1998). Intonation in Beijing Chinese. In D. Hirst & A. Di Cristo (Red.), *Intonation systems, a survey of twenty languages* (pp. 417-431). Cambridge: Cambridge University Press.

Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2006). The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. *System*, *34*, 520-531.

Peperkamp, S., & Dupoux, E. (2002). A typological study of stress 'deafness'. In C. Gussenhoven & N. Warner (Red.), *Laboratory Phonology 7* (pp. 203-240). Berlin: Mouton de Gruyter.

Rietveld, A. C. M., & Heuven, V. J. van. (2009). *Algemene fonetiek* (Derde druk). Bussum: Coutinho.

Schiller, N. O. (2006). Lexical stress encoding in single word production estimated by event-related brain potentials. *Brain Research*, *1112*, 201-212.

Trofimovic, P., & Baker, W. (2006). Learning second language suprasegmentals: Effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, *28*, 1-30.

Veen, C. van. (2008). De nadruk op uitspraak: Theoretische overwegingen en praktische voorbeelden. In B. Bossers (Red.), *Klassiek vakwerk, achtergronden van het NT2-onderwijs* (pp. 137-147). Amsterdam: Boom.

Appendix 1: Alfabetische lijst gebruikte doelwoorden, met aanduiding van de beklemtoonde lettergreep (in hoofdletters), regelmaat van de klemtoonplaats (wel of niet regelmatig) en type woord (bestaand of niet-bestaand).

	doelwoord	regelmatige klemtoon-positie	bestaand woord
1	abaGIE	-	-
2	abonNEE	-	+
3	abriKOOS	+	+
4	ACtie	+	+
5	aGENda	+	+
6	ALdovas	+	-
7	ALfabet	+	+
8	ALmanak	+	+
9	ALtaar	-	+
10	AMbacht	-	+
11	Atrimon	+	-
12	aviKET	-	-
13	baRAKta	+	-
14	baraTOL	-	-
15	bokaDONT	+	-
16	BRUIloft	-	+
17	buRO	-	+
18	CANnabis	+	+
19	chocoLA	-	+
20	DAKtipauk	-	-
21	detoKAUS	+	-
22	dicTEE	-	+
23	diPLOma	+	+
24	eBANdo	+	-
25	FEStival	+	+
26	FImoraat	-	-
27	fricanDO	-	+
28	FYsicus	+	+
29	GObilan	+	-
30	goRILla	+	+
31	honkaDIEL	+	-
32	HOrizon	+	+
33	HOSpitaal	-	+
34	iDAlo	+	-
35	kabiNET	-	+
36	kalbisTO	-	-
37	kampiOEN	+	+
38	kaNArie	+	+
39	KAno	+	+
40	kaPEzo	+	-
41	kapiTAAL	+	+
42	karaMEL	-	+
43	KAtapult	-	+
44	kaTOEN	+	+
45	kifuLAN	-	-
46	kleptiLA	-	-
47	koloNEL	-	+
48	koPIE	-	+
49	koZIJN	+	+
50	krisTAL	-	+
51	krokoDIL	-	+
52	Larie	+	+
53	laWAAI	+	+
54	LEKkaduut	-	-
55	lediKANT	+	+
56	LIchaam	-	+
57	makarPEE	-	-
58	maniAK	-	+
59	maroDAX	+	-
60	MASsa	+	+
61	matiNEE	-	+
62	maTROOS	+	+

	doelwoord	regelmatige klemtoon-positie	bestaand woord
63	moeRAS	-	+
64	moraDOF	-	-
65	NIcolaas	-	+
66	nostalGIE	-	+
67	Olifant	-	+
68	OLminek	+	-
69	OORlog	+	+
70	OOievaar	-	+
71	Opa	+	+
72	ovanDIE	-	-
73	palaDROST	+	-
74	PAlaman	+	-
75	paraDIJS	+	+
76	paraPLU	-	+
77	paraSOL	-	+
78	PAridant	-	-
79	paTAT	-	+

	doelwoord	regelmatige klemtoon-positie	bestaand woord
80	paWAtie	+	-
81	poluMAS	-	-
82	poRENda	+	-
83	raDIJS	+	+
84	romaTAT	-	-
85	SCHOzafont	-	-
86	seliDAAK	+	-
87	SIEraad	-	+
88	SONtakant	-	-
89	specuLAAS	+	+
90	spiNAzie	+	+
91	stiraGO	-	-
92	toNEEL	+	+
93	Uniform	-	+
94	vaKANtie	+	+
95	VESpodam	+	-
96	VIJand	-	+

Appendix 2: Absolute frequentie van zelf-gerapporteerde taalvaardigheidsniveaus voor Nederlands per T1-groep, op een schaal van 1 (beginner) tot 5 (zeer vergevorderd).

T1	**zelf-gerapporteerd NT2-vaardigheidsniveau**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Frans	–	5	12	1	–
Chinees	–	4	6	1	–
Pools	–	1	3	5	–
Fins-Oegrisch	–	–	3	2	–
divers	–	4	3	1	–
totaal	–	14	27	10	–

BEGRIP VAN CONTRASTACCENT ONDER HET WOORDNIVEAU BIJ INDONESISCHE NT2-LEERDERS

Vincent J. van Heuven & Vera Faust
Fonetisch Laboratorium, Universiteit Leiden, Centrum voor Linguistiek, Nederland

It is impossible in Indonesian to express a (metalinguistic) narrow-focus contrast on parts of words (whether meaningless syllables or meaningful morphemes). English and Dutch do allow this possibility, as in 'I meant "DIgest" rather than "SUGgest",' or 'I said "larGER" not "largeLY".' We predict that Indonesian learners of Dutch will be insensitive to such prosodic contrasts below the level of the word. Native speakers of Dutch, however, should be able to use such contrasts. We report on an experiment with thirteen Indonesian learners of Dutch as a second language with a length of residence in the Netherlands between three weeks to 27 years, and with thirteen native Dutch listeners as a control group. The results show that the Indonesian learners performed at chance level, and are therefore insensitive to narrow-focus contrasts below the word level. (Most) Dutch listeners proved highly sensitive to this type of contrast.

1. Inleiding

1.1. Typologie van woordprosodische systemen

We kunnen de talen van de wereld onderverdelen in twee typen woordprosodische systemen. Het eerste type, waarschijnlijk de minderheid, heeft toon.[1] Een toontaal gebruikt verschil in toonhoogteverloop (melodie) om woorden van

[1] De *World Atlas of Linguistic Structures* (WALS; Comrie, Dryer, Haspelmath & Gil, 2005) vermeldt 220 toontalen tegenover 307 niet-toontalen (hoofdstuk 13); tevens vermeldt de atlas 502 klemtoontalen, die in hoofdstuk 14 verdeeld worden in 282 talen met vaste klemtoon (281 in hoofdstuk 15) tegenover 220 met variabele klemtoonpositie (219 in hoofdstuk 15). Van Zanten en Goedemans (2007, p. 64) schatten dat talen met klemtoon, met toon, en zonder woordprosodie voorkomen in respectievelijk 80%, 16% and 4% van de talen in de wereld.

elkaar te laten verschillen, op dezelfde manier als talen dat doen met de verschillende klinkers en medeklinkers. Het tweede type taal, en dat is het type waarmee we ons in dit artikel zullen bezighouden, heeft klemtoon. In een klemtoontaal heeft ieder woord één lettergreep die gevoeld wordt als belangrijker, of prominenter, dan enige andere lettergreep in datzelfde woord. Dit is tevens het cruciale verschil tussen toon en klemtoon; in een toontaal bestaat er geen verschil in prominentie tussen de verschillende lettergrepen in een woord, terwijl klemtoon een zogenoemde culminatieve eigenschap is: er is altijd maar één lettergreep de sterkste. Het ziet er bovendien naar uit dat de twee woordprosodische typen elkaar uitsluiten: een taal heeft óf toon óf klemtoon maar niet allebei. Dat neemt niet weg dat er zogenoemde beperkte toontalen zijn, waarin slechts één lettergreep, de beklemtoonde, binnen een woord een toonverschil kan dragen (bijvoorbeeld Zweeds, Noors) maar talen waarin zowel de beklemtoonde als de onbeklemtoonde lettergrepen verschillende tonen kunnen hebben, komen slechts bij hoge uitzondering voor en lijken altijd te zijn ontstaan uit een toevallig contact tussen een klemtoontaal en een toontaal, zoals het Samate Ma'ya (Remijsen, 2002) of het Papiaments (Remijsen & Van Heuven, 2005).

De vierde logische mogelijkheid is een taal die toon noch klemtoon heeft. Zulke talen zijn ook zeldzaam. Recent zijn stemmen opgegaan dat het Indonesisch zo'n taal zou kunnen zijn. Hoewel de traditionele opvatting wil dat het Indonesisch een taal is met vaste klemtoon op de voorlaatste lettergreep (zie Odé, 1994, voor een overzicht van standpunten), zijn er duidelijke aanwijzingen dat Indonesiërs één en hetzelfde woord kunnen uitspreken met verschillende klemtoonposities (Van Heuven, Roosman & Van Zanten, 2008) en dat Indonesiërs vrijwel iedere klemtoonpositie in een woord even correct vinden (Van Zanten, Goedemans & Pacilly, 2003; Van Zanten & Goedemans, 2007). We weten ook dat Indonesische luisteraars klemtoon niet gebruiken als informatiebron bij het woordherkenningsproces, wat precies is wat we verwachten als klemtoon geen deel uitmaakt van de fonologische specificatie van een woord (Van Zanten & Van Heuven, 1998, 2004). In klemtoontalen zoals het Nederlands echter wordt klemtoon gebruikt bij de woordherkenning om de verzameling herkenningskandidaten in te perken (Van Heuven 1988, 2008; Cutler & Van Donselaar, 2001). Bovendien blijkt dat de woordherkenning ernstig wordt bemoeilijkt als in het Engels of in het Nederlands een woord klemtoon draagt op de verkeerde lettergreep (Van Heuven, 2008, voor het Nederlands; Cutler & Clifton, 1984, voor het Engels).

Het Nederlands is een taal waarin ieder meerlettergrepig woord wordt uitgesproken met klemtoon op één specifieke lettergreep. De positie van die beklemtoonde lettergreep is in hoge mate voorspelbaar gegeven een klein aantal

gewichtgevoelige regels. Langeweg (1988) laat zien dat ongeveer 85% van de ongelede Nederlandse woordenschat regelmatige klemtoon heeft; de resterende 15% heeft klemtoon op uitzonderlijke posities. De klemtoonpatronen van de uitzonderingen moeten apart in het mentale lexicon worden opgeslagen (zogenoemd lexicale klemtoon). In gewichtgevoelige talen zoals het Engels en het Nederlands worden de klanken in een beklemtoonde lettergreep met meer inspanning uitgesproken, wat leidt tot 1) langere duur, 2) meer extreme articulatorische posities (spectrale expansie van klinkers), 3) grotere luidheid (meer intensiteit en een vlakkere spectrale helling) en 4) grotere resistentie tegen coarticulatie.

1.2. Accentmarkering van focus

Als, in het Engels of in het Nederlands, een woord communicatief belangrijk is ('in focus' staat) in de discourse (afhankelijk van de bedoeling van de spreker), dan wordt de beklemtoonde lettergreep in dat woord ook nog eens voorzien van een opvallende toonhoogteverandering (een toonstijging, een toondaling, of een combinatie van beide). Zo'n toonhoogtebeweging, ook wel 'accent' genoemd, valt in beginsel op de beklemtoonde lettergreep van het woord, die daarom het prosodisch hoofd vormt van het woord. Het is een algemeen principe dat een toonhoogtebeweging (accent) op het prosodisch hoofd van constituent het vermogen heeft de gehele constituent in focus te plaatsen, dat wil zeggen om de gehele constituent als belangrijk voor de hoorder te presenteren. Dit wordt ook wel *broad focus* (globale focus) genoemd; het toonhoogteaccent valt dan op de standaardplaats (*default position*). In (1) markeert het accent op 'man' (aangegeven door klein kapitaal) de hele constituent 'een oude man' als in focus (aangegeven met vierkante haken met subscript '+F'), en die staat daarmee in direct contrast met 'een meisje':

(1) Is Koos [een oude MAN]$_{+F}$ of [een MEISje]$_{+F}$?

Wanneer alleen maar een deel van de hogere constituent opgevat moet worden als belangrijk ('verengd focus' of '*narrow* focus'), komt het accent op een lettergreep die niet de standaardaccentpositie is, dat wil zeggen op een lettergreep die niet het prosodisch hoofd is van de grotere constituent. In (2) kan het accent op 'oud' alleen zo geïnterpreteerd worden dat het bijvoeglijk naamwoord belangrijk is; het focusdomein omvat niet ook 'man', want het contrast is tussen de bijvoeglijke naamwoorden 'jong' tegenover 'oud'; dat het gesprek gaat over verschillende mannen is contextueel gegeven en 'man' staat daarom buiten focus:

(2) Is Koos een [JONge]$_{+F}$ man of een [OUde]$_{+F}$ man?

Als het accent op de standaardpositie komt, is het onmogelijk om zonder verdere context te weten of we te maken hebben met een globale focus zoals in (1) of met een verengde focus zoals in (3), waar het contrast alleen geldt tussen de zelfstandige naamwoorden en niet tussen de bijvoeglijke:

(3) Is Koos een oude [MAN]$_{+F}$ of een oude [VROUW]$_{+F}$?

Dit systeem van accentuering van verengde focus werkt zeker niet in alle talen. Ladd (1996) merkt op dat verengd focus op gecontrasteerde voorzetsels in het Spaans geen accent aantrekt, maar dat het accent blijft liggen op het zelfstandig naamwoord, ook als dat niet betrokken is in enig contrast, zoals in (4):

(4)	*Quiere*	*café*	*[con]$_{+F}$*	*LEche*	*o*	*café*	*[sin]$_{+F}$*	*LEche?*
	Wil-jij	koffie	[met]$_{+F}$	MELK	of	koffie	[zonder]$_{+F}$	MELK?

Ebing (1997) presenteert anekdotische evidentie dat het Indonesische systeem om contrasten te markeren lijkt op dat van het Spaans, dat wil zeggen dat het accent blijft liggen op het prosodisch hoofd van de hogere constituent (de naamwoordfrase) en daarom verschilt van het accentsysteem in het Nederlands en het Engels waarin het accent wordt aangetrokken door contrasten in verengde focus.

In talen zoals het Nederlands en het Engels kan het systeem dat contrast markeert met accenten op verengde focus ook worden toegepast op contrasten onder het niveau van het woord. Zo wordt het woord 'konijn' in (5a) in focus geplaatst door een standaardaccent op zijn prosodisch hoofd, dat wil zeggen op de tweede lettergreep 'nijn'. In (5b), echter, wil de spreker een misverstand rechtzetten en plaatst verengde focus op de eerste lettergreep 'ko' omdat juist in die lettergreep de klanken staan waarin het goede en het foute alternatief verschillen. De verengde focus wordt dus gesignaleerd door een accent op de eerste lettergreep, ook al is deze lettergreep niet het prosodisch hoofd van het woord als geheel.

(5) a. We eten vanavond geen [koNIJN]$_{+F}$ maar [HAAS]$_{+F}$.
b. We eten vanavond geen [KO]$_{+F}$nijn maar [TO]$_{+F}$nijn.

Sluijter en Van Heuven (1995, 1996) hebben laten zien dat zulke verengde-focusaccenten onder het woordniveau alle fonetische eigenschappen aannemen van een beklemtoonde en tegelijkertijd geaccentueerde lettergreep, waardoor niet alleen de melodie maar ook de duuropbouw en het intensiteitsverloop een verschuiving in prominentie suggereren.

Ebing (1997) vertelt over een informeel experiment, waarin hij Indonesische sprekers vroeg contrastaccenten te produceren in Indonesische testzinnen zoals geïllustreerd in (6a-b), die geconstrueerd waren zoals de Nederlandse structuur in (5b):

(6)	a.	*Maksud*	*saya*	*CAri*	*bukan*	*CUri*
		Bedoeling	mijn	zoeken	niet	stelen
	b.	*Maksud*	*saya*	*caRI*	*bukan*	*caTAT*
		Bedoeling	mijn	zoeken	niet	opschrijven

Zijn sprekers hadden niet het flauwste idee wat ze moesten doen. Toen hun vervolgens gevraagd werd te beslissen of de accentuering van de ene of de andere lettergreep een contrast suggereerde tussen hele woorden of juist tussen lettergrepen binnen het woord, begrepen zij het verschil niet, en namen bij gedwongen keuze beslissingen op toevalsbasis.

1.3. Doel van deze bijdrage

Het doel van deze bijdrage is om nieuwe evidentie aan te dragen ter ondersteuning van de hypothese dat het Indonesisch geen woordklemtoon heeft. We redeneren daarbij als volgt. Als een taal geen woordklemtoon heeft maar toonhoogtebewegingen (accenten) gebruikt op het fraseniveau om woorden in focus te plaatsen, dan is de positie van dat accent binnen het woord niet relevant en heeft het accent geen andere communicatieve functie dan het woord als geheel in focus te plaatsen. Accent op één specifieke lettergreep kan dan niet gebruikt worden om precies die lettergreep (in plaats van het gehele woord) in verengde focus te plaatsen, bijvoorbeeld om een mogelijk misverstand metalinguïstisch te corrigeren, zoals in (5b).

We weten dat het bij het aanleren van een tweede taal bijzonder moeilijk is om de gewoonten uit de moedertaal af te leggen en te vervangen door klankstructuren die vereist zijn in de tweede taal. Dit blijkt vooral moeilijk als het gaat om prosodie (bijvoorbeeld Chun, 2002; Roosman, 2006; pp. 3-5; Rasier & Hiligsmann, 2007). We voorspellen daarom dat het heel moeilijk is, zo niet onmogelijk, voor Indonesische leerders van het Nederlands om het systeem onder de knie te krijgen waarmee accenten gelegd worden op lettergrepen die niet het prosodisch hoofd vormen van het woord, om op die manier een misverstand onder het woordniveau te corrigeren. Meer specifiek testen we de hypothese dat Indonesische leerders van het Nederlands het verschil in accentpositie in een woord als ‘konijn’ niet gebruiken om te beslissen of er sprake is van een

contrast op het woordniveau (bijvoorbeeld tussen 'koNIJN' en 'HAAS', in (5a) of op het subwoordniveau (bijvoorbeeld tussen 'KOnijn' tegenover 'TOnijn', zoals in (5b).

We testen de hypothese in een perceptie-experiment. Voor zover we hebben kunnen vaststellen, is nog niet eerder nagegaan hoe contrastaccenten op niet-hoofdlettergrepen worden opgevat door Nederlandse (en Engelse) taalgebruikers. Daarom nemen we in ons experiment niet alleen Indonesische leerders van het Nederlands op als experimentele groep maar ook een controlegroep met moedertaalluisteraars van het Nederlands.

Als zou blijken dat de Indonesische leerders niet in staat zijn contrastaccentuering op het subwoordniveau te gebruiken in het Nederlands, en als we tegelijkertijd vinden dat deze contrasten door moedertaalluisteraars wél correct worden opgevat, dan is dit opnieuw evidentie dat het Indonesisch geen klemtoon heeft op het woordniveau.

2. Methode

2.1. Stimulusmateriaal

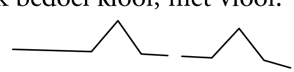
Tien woordtriades zijn geselecteerd uit het Nederlandse lexicon zodanig dat elk paar binnen een triade één lettergreep gemeenschappelijk had en verschilde in de andere lettergreep. De triades staan in Tabel 1, p. 71.

Tabel 1. Stimuluswoorden gebruikt in het experiment. De woorden werden ingesproken met accent op de eerste of op de tweede lettergreep zoals aangegeven in vet + klein kapitaal. Items 1 tot en met 5 zijn niet samengesteld (dat wil zeggen monomorfematische woorden of vervoegde werkwoorden [item 3]). De laatste vijf items zijn samengestelde zelfstandige naamwoorden. Alle items hebben klemtoon (het prosodisch hoofd, aangegeven door "ˈ") op de eerste lettergreep, behalve items 4 en 5, die hun regelmatige klemtoon hebben op de superzware laatste lettergreep

(a)	**Contrast in eerste lettergreep/morfeem**		**(b) Contrast in latere lettergreep/morfeem**	
1.	**SPA**tie /ˈspatsi/	**GRA**tie /ˈɣratsi/	spa**TIE** /ˈspatsi/	spa**TEL** /ˈspatəl/
2.	**KA**ter /ˈkatər/	**WA**ter /ˈwatər/	ka**TER** /ˈkatər/	ka**MER** /ˈkamər/
3.	**RUI**sen /ˈrœysən/	**BRUI**sen /ˈbrœysən/	rui**SEN** /ˈrœysən/	rui**KEN** /ˈrœykən/
4.	**RI**ool /riˈol/	**VI**ool /viˈol/	ri**OOL** /riˈol/	ri**VIER** /riˈvir/
5.	**KO**nijn /koˈnɛin/	**TO**nijn /toˈnɛin/	ko**NIJN** /koˈnɛin/	ko**NING** /koˈnɪŋ/
6.	**RUS**land /ˈrœslɑnt/	**HOL**land /ˈhɔlɑnt/	rus**LAND** /ˈrœslɑnt/	rus**SIN** /ˈrœsɪn/
7.	**SU**perman /ˈsypərmɑn/	**SPI**derman /ˈspaidərmɑn/	super**MAN** /ˈsypərmɑn/	supermarkt /ˈsypərmɑrkt/
8.	**KIP**penvlees /ˈkɪpənvles/	**GEI**tenvlees /ˈɣɛitənvles/	kippen**VLEES** /ˈkɪpənvles/	kippen**SOEP** /ˈkɪpənsup/
9.	**VOOR**kant /ˈvorkɑnt/	**ZIJ**kant /ˈzɛikɑnt/	voor**KANT** /ˈvorkɑnt/	voor**DEUR** /ˈvordør/
10.	**HAND**doek /ˈhɑnduk/	**SPAN**doek /ˈspɑnduk/	hand**DOEK** /ˈhɑnduk/	hand**REM** /ˈhɑntrɛm/

De woorden zijn paarsgewijs ingebed in een vaste draagzin die de leden van elk paar plaatsten in een verengde-focuscontrast op lettergreepniveau, zoals verduidelijkt in (7b), waar het contrast geldt tussen de lexicaal onbeklemtoonde eerste lettergrepen, en in (7b), met het contrast in de tweede lettergreep (die ook het prosodisch hoofd is van het woord als geheel):

(7) a. Ik bedoel **RI**ool, niet **VI**ool.



%L H*L % H*L L%
/ɪk bədul riol nit viol/

b. Ik bedoel ri**OOL**, niet ri**VIER**.



%L H*L % H*L L%
/ɪk bədul riol nit rivir/

De tien a-paren (met verengde-focuscontrast op de eerste lettergreep) en de corresponderende tien b-paren (met het contrast in het tweede woorddeel) zijn op papier afgedrukt in gangbare Nederlandse spelling maar met de gecontrasteerde lettergrepen in vet en klein kapitaal, en met een komma tussen het eerste en tweede deel van de zin, een en ander zoals aangegeven in (7a-b).

Het materiaal werd ingesproken door de eerste auteur, een mannelijke moedertaalspreker van het Standaardnederlands (ABN), in een geluidisolerende cabine en digitaal opgenomen (44.1 kHz, 16 bit) met behulp van een Sennheiser MKH 416 richtingsgevoelige condensatormicrofoon. De spreker maakte een natuurlijke spreekpauze tussen het eerste en het tweede deel van de zin, in overeenstemming met de komma in de orthografische weergave. Hij realiseerde ieder accent als een H*L toonhoogteconfiguratie, en begon en eindigde elke zin met een lage grenstoon, dat wil zeggen respectievelijk %L en L%.[2] De pauze die door de komma werd aangegeven, was niet melodisch gemarkeerd.

Met behulp van de spraakverwerkende software Praat (Boersma & Weenink, 1996) werden de eerste ('ik bedoel X') en tweede delen ('niet Y') van de a- en de b-zinnen verwisseld, wat respectievelijk de c- en de d-versies opleverde. Deze laatste twee zinstypen bevatten dan accentpatronen die niet langer pragmatisch coherent zijn:

c. Ik bedoel **RI**ool, niet ri**VIER**.
d. Ik bedoel ri**OOL**, niet **VI**ool.

Een stimulusreeks van veertig trials is geproduceerd. Elke trial bestond uit een paar zinnen waarvan er een pragmatisch coherent was (dat wil zeggen een a- of een b-versie); de andere zin was steeds de incoherente tegenhanger (dat wil zeggen respectievelijk de c- of de d-versie). De volgorde van de coherente en de incoherente leden van elk zinspaar was gebalanceerd over de stimulusreeks en wisselde binnen de paren op basis van toeval. De zinnen binnen een paar waren van elkaar gescheiden door een stilte van 1 seconde. Na ieder zinspaar volgde een antwoordpauze van 5 seconden. Na steeds tien paren klonk bovendien een piepje, ter oriëntatie van de luisteraars.

[2] Intonatietranscriptiesymbolen volgen de conventies van ToDI (*Tones of Dutch Intonation*, Gussenhoven, Rietveld & Terken, 1999). Voor een samenvatting van deze conventies zie Rietveld & Van Heuven (2009, pp. 426-429).

2.2. *Luisteraars*

In totaal deden 26 luisteraars mee aan het experiment. Dertien hiervan waren moedertaalsprekers van het Indonesisch, die Nederlands hadden geleerd (of nog leerden) als tweede taal. Vier waren Indonesische studenten aan de Universiteit Leiden met een verblijfsduur in Nederland tussen één en drie jaar. Eén van deze luisteraars was afkomstig van Kalimantang, één van Sulawesi en twee van Java. Hun beheersing van het Nederlands was zwak tot matig. Een tweede groep Indonesische NT2-leerders bestond uit vijf archivarissen die deelnamen aan het TANAP-project aan de Universiteit Leiden.[3] Deze leerders hadden een intensieve cursus NT2 doorlopen onmiddellijk voorafgaand aan het experiment. Deze cursus bestond uit drie weken van vijf werkdagen met 's morgens en 's middags drie les-/oefenuren waarin met name aandacht werd besteed aan de receptieve vaardigheden lezen en verstaan. De laatste vier Indonesische NT2-sprekers waren taaldocenten aan de Opleiding Talen en Culturen van Zuid-Oost Azië en Oceanië van de Universiteit Leiden (één was bovendien een taalkundige); hun verblijfsduur in Nederland lag tussen de vijf en de 27 jaar.

Dertien moedertaalsprekers van het Nederlands fungeerden tezamen als controlegroep. Deze groep omvatte tien volwassen studenten aan de Universiteit Leiden en drie professionals met een academische achtergrond (een van hen was de NT2-docent van de TANAP-groep).

Geen van de luisteraars meldde gehoorproblemen. Allen namen deel op basis van vrijwilligheid en zonder honorarium.

2.3. *Procedure*

Het experiment werd uitgevoerd in zeven sessies met wisselende aantallen luisteraars per sessie. Vooraf vulden de luisteraars een vragenlijst in met betrekking tot hun taalachtergrond, geslacht, geboortestreek, taal van de ouders, leeftijd, verblijfsduur in Nederland en ervaring met de Nederlandse taal.

Vervolgens ontvingen de luisteraars geschreven instructies, in het Engels, om naar de geluidsopnamen te luisteren en per zinspaar te beslissen of zij de eerste dan wel de tweede zin de meest coherente vonden van het paar ('choose the sentence with the more appropriate melody'). Op het antwoordformulier stonden de zinnen per paar gespeld in normale Nederlandse orthografie, in de volgorde waarin ze gepresenteerd werden, zodat verstaanbaarheid nooit een probleem

[3] *TANAP: Towards a New Age of Partnership* is een Nederlands, Aziatisch en Zuid-Afrikaans samenwerkingsprogramma bedoeld om de VOC-archieven te conserveren als onderdeel van het gezamenlijk erfgoed van de drie continenten en om de betreffende partijen te doordringen van het belang van deze archieven.

opleverde. Luisteraars moesten per paar de eerste of de tweede zin aanvinken, met gedwongen keuze.

De stimuli werden hoorbaar gemaakt via Quad ESL 63 elektrostatische luidsprekers in een kleine collegezaal voorzien van zacht materiaal op de muren en tegen het plafond om galm te reduceren. Vier oefentrials gingen vooraf aan de eigenlijke stimuli. Deelnemers werd gevraagd na de oefenfase aan te geven of zij begrepen wat hun taak was en zo nodig om verduidelijking te vragen. De eigenlijke stimuli werden pas aangeboden wanneer geen van de proefpersonen (nog) verduidelijking wenste. De hele stimuluspresentatie duurde minder dan tien minuten.

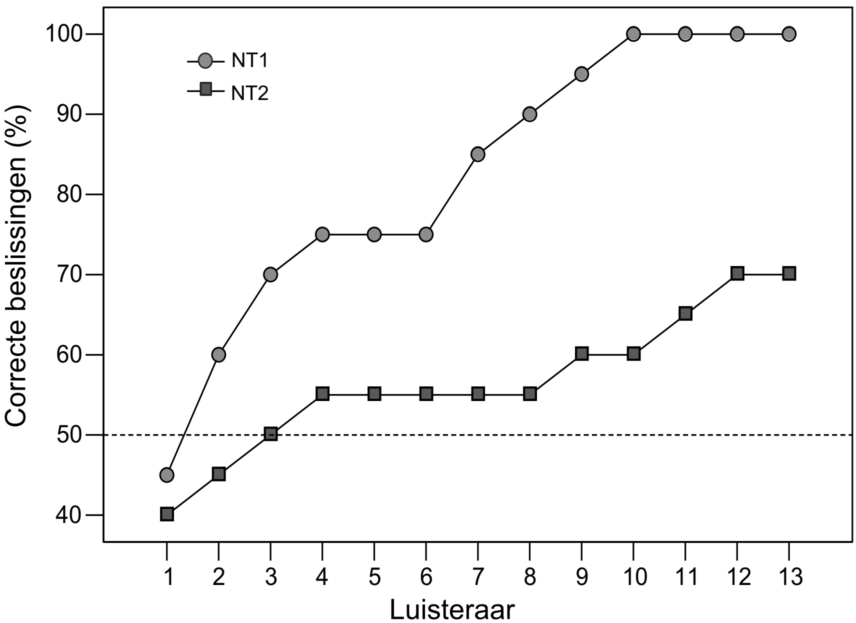
3. Resultaten

We bekijken eerst de resultaten globaal. Figuur 1 (p. 75) laat de percentages correcte beslissingen zien van de moedertaalluisteraars (NT1) en van de Indonesische luisteraars (NT2). Een beslissing werd als correct aangemerkt als de luisteraar had aangegeven dat de coherente zin in het paar (dus een a- of b-versie) de voorkeur had. Als de luisteraar de incoherente zin (c- of d-versie) had gekozen, of als hij/zij tegen de instructies in geen keus had gemaakt, werd de beslissing als fout aangemerkt. In Figuur 1 zijn de percentages correcte beslissingen gerangschikt van slechtste (links) naar beste (rechts) luisteraar, voor NT1 en NT2 apart.

De resultaten laten heel duidelijk zien dat, over het geheel genomen, de Nederlandse moedertaalluisteraars vaker (83%) dan de Indonesische NT2-leerders (57%) de juiste keus hebben gemaakt. Het verschil tussen de twee groepen is zeer significant volgens een *repeated-measures* (RM) variantieanalyse met taalachtergrond (NT1 versus NT2) als tussenproefpersoon factor en type subwoordcontrast (lettergreep versus morfeemniveau) en positie van het gecontrasteerde element (eerste versus tweede lettergreep/morfeem) als binnenproefpersoonfactoren, $F_{(1,24)}=22.9$ ($p<0.001$).

Gegeven de binaire aard van de beslissing ligt het kansniveau op 50%. Volgens een binomiaaltest moet de individuele score minimaal 75% zijn (vijftien correct van de twintig) om significant boven kans te zijn ($p=0.021$, eenzijdig). Op basis van dit criterium scoren alle NT2-leerders onder het kansniveau. In de NT1-controlegroep blijven drie van de dertien luisteraars onder het kansniveau; de andere tien scoren alle boven kans, en vier behalen zelfs een perfecte score.

De resultaten vertonen een voorkeurseffect (*bias*) in het voordeel van het lid met het contrast in het eerste element boven het lid met het contrast in het tweede woorddeel. Voor de Indonesische NT2-groep is het voorkeurseffect 64



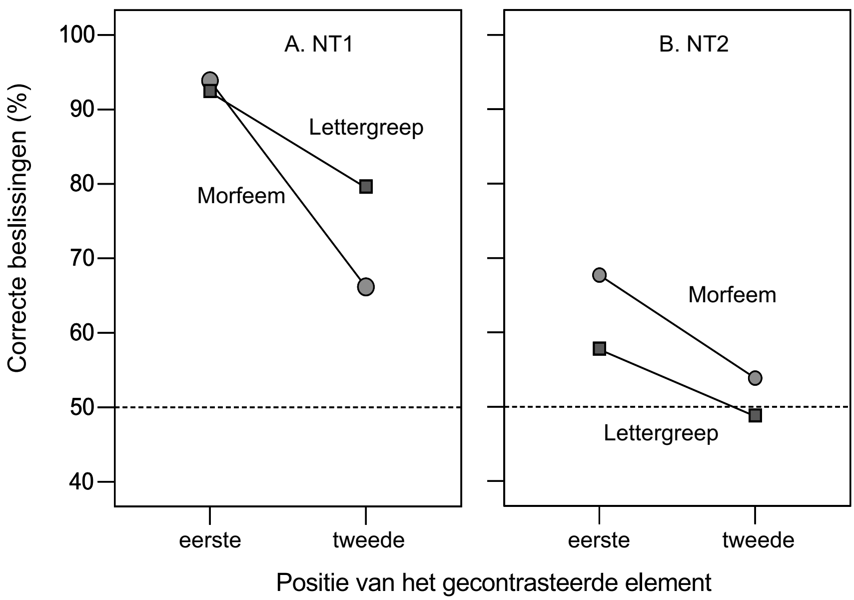
Figuur 1. Percentage correcte beslissingen uitgesplitst naar luisteraargroep (vierkantjes: Indonesische NT2-leerders; rondjes: NT1-luisteraars). Kans = 50%.

versus 49% correct voor accent op het eerste versus tweede element. Voor de NT1-controlegroep liggen deze percentages op respectievelijk 87 en 78. Over het geheel genomen is de *bias* significant volgens de RM-variantieanalyse, $F_{(1,24)}$=14.5 (p=0.001). Het voorkeurseffect kan te wijten zijn aan minstens twee oorzaken. Ten eerste hadden de meeste van onze stimuluswoorden hun prosodisch hoofd (klemtoon) op de eerste lettergreep of het eerste morfeem. In de tweede plaats geldt dat – net als in het Engels (Cutler & Carter, 1987) – de ruime meerderheid van de Nederlandse ongelede woordenschat beklemtoond is op de eerste lettergreep (Van Heuven & Hagman, 1988). Onze luisteraars kunnen dus gemakkelijk een voorkeur ontwikkeld hebben voor uitingen waarin de accentverlenende toonhoogteconfiguratie op woordniveau viel op het prosodisch hoofd, dat wil zeggen voor uitingen met de meest gebruikelijke plaats van accent en woordklemtoon.

De helft van de trials bevatte een subwoordcontrast tussen morfemen, de andere helft had een contrast op niveau van betekenisloze lettergrepen. Het effect van deze factor is klein en volkomen insignificant, $F_{(1,24)}$<1, waarbij het metalinguïstisch contrast tussen morfemen nauwelijks moeilijker was (68% correct) dan dat tussen betekenisloze lettergrepen (70% correct). De resultaten op dit vlak lig-

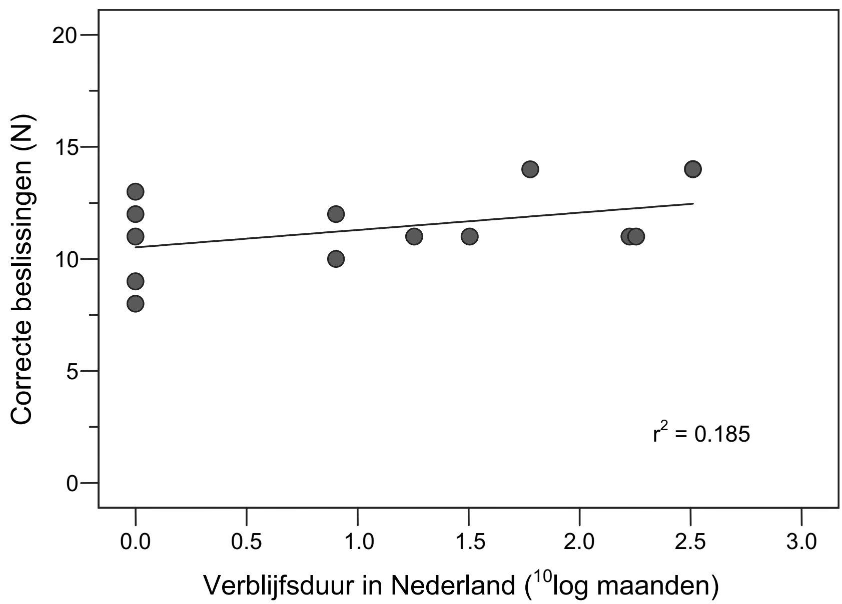
gen voor de Indonesische NT2-leerders echter iets anders dan voor de NT1-controlegroep. Morfeemcontrasten zijn gemakkelijker dan syllabecontrasten voor de NT1-luisteraars (85 versus 80% correct), terwijl het omgekeerde het geval is bij de NT2-groep (respectievelijk 52 versus 61% correct). De interactie tussen type contrast en luisteraargroep is echter net niet significant, $F_{(1,24)}$=4.1 (p=0.055).

Een samenvatting van de resultaten is te zien in Figuur 2, waarin het percentage correcte beslissingen genomen door NT1 (linker paneel) en door NT2-luisteraars (rechter paneel) is afgebeeld, opgesplitst naar type en plaats van het gecontrasteerde element.



Figuur 2. Percentage correcte beslissingen opgesplitst naar type (betekenisloze lettergrepen versus morfemen) en plaats (eerste of tweede element in het woord) van het contrast, voor Nederlandse NT1- (linker paneel A) en Indonesische NT2-leerders (rechter paneel B). Kans = 50%.

Een laatste kwestie die we hier aansnijden is het effect van de verblijfsduur in Nederland op de verwerving van het Nederlandse mechanisme om contrasten onder het woordniveau te kunnen markeren met behulp van accentuering. Uiteraard kan dit effect alleen zinnig onderzocht worden bij de NT2-leerders. Figuur 3 (p. 77) geeft het percentage correcte beslissingen als functie van de verblijfsduur van onze Indonesische leerders. Merk hierbij op dat sommige NT2-leerders dezelfde verblijfsduur hebben omdat zij in groepsverband in Nederland aankwamen om deel te nemen aan een intensieve cursus Nederlands (zie hierboven).



Figuur 3. Aantal correcte beslissingen genomen door Indonesische NT2-leerders als functie van hun verblijfsduur in Nederland (maanden, logaritmische as).

Er is slechts een uiterst lichte tendens dat de prestatie toeneemt met de verblijfsduur. De correlatiecoëfficiënt (r=0.430, p=0.070, eenzijdig) is vrij klein en is net niet significant.[4] Als we de vijf NT2-sprekers met verblijfsduur van drie weken buiten beschouwing laten, komt de correlatie op r=0.439 (p=0.188, eenzijdig).

4. Conclusie en bespreking

In deze bijdrage hebben we de hypothese getoetst dat Indonesische NT2-leerders moeite hebben om variabele accentplaatsen in woorden te gebruiken om pragmatische contrasten van metalinguïstische aard onder het woordniveau aan te geven. Hun onvermogen om deze eigenschap van het Nederlands (en het Engels) te hanteren volgt uit de omstandigheid dat hun moedertaal, het Bahasa Indonesia, geen woordklemtoon heeft. Immers, als – zoals in het Indonesisch – iedere lettergreep in een (inhouds)woord prominent mag zijn zonder enig communica-

[4] De verblijfsduur is uitgedrukt als de logaritme van het aantal maanden dat de proefpersoon had doorgebracht in Nederland en niet als het aantal maanden zelf. De correlatie met de log van de verblijfsduur was iets beter dan met de ruwe verblijfduur. Leercurves hebben typisch een logaritmisch (asymptotisch) verloop, zodat dit resultaat te verwachten was.

tief gevolg, dan zullen sprekers van zo'n taal ook ongevoelig zijn voor verschillen in accentplaatsing binnen het woord in een tweede taal.

We kunnen uit ons experiment een paar voorzichtige conclusies trekken. Allereerst laten de resultaten zien dat Indonesische NT2-leerders ongevoelig zijn voor verengde-focuscontrasten onder het woordniveau, zoals we voorspeld hadden. Ook al doen sommige Indonesiërs het wat beter dan hun landgenoten, geen enkele Indonesische proefpersoon presteerde beter dan toeval. Eén leerder woonde en werkte al meer dan 27 jaar in Nederland en nog altijd had hij geen erg in deze prosodische eigenschap van het Nederlands. Bovendien konden we geen leereffect (hooguit een trend) vinden waarbij Indonesische NT2-leerders beter gebruik gingen maken van verengde focus in contrasten onder het woordniveau naarmate zij langer in Nederland verbleven. Dit sluit aan bij het gegeven dat zelfs de Indonesiër met de langste verblijfsduur niet boven kansniveau presteerde.

We moeten ons realiseren dat metalinguïstische contrasten onder het woordniveau in het Nederlands taalgebruik (evenals in andere talen) maar sporadisch voorkomen. Situaties waarin behoefte ontstaat aan metalinguïstische correctie zijn zeldzaam. In lesmethoden Nederlands voor buitenlanders wordt aan dit verschijnsel dan ook geen aandacht gegeven. Het valt daarom niet te verbazen dat onze Indonesische NT2-leerders geen weet hadden van dit verschijnsel. Wat juist verbaast is dat moedertaalsprekers van het Nederlands het systeem spontaan wél kunnen hanteren, ook al zijn zij het verschijnsel nog maar een paar keer in hun leven tegengekomen. Het zou heel goed kunnen zijn dat dit systeem niet als zodanig geleerd wordt maar dat Nederlanders het cadeau krijgen als een bijproduct van het prosodisch systeem van hun taal. Immers, als een taal contrastieve klemtoon heeft op het woordniveau en accentuering gebruikt om constituenten op zinsniveau in focus te plaatsen, dan zou de normale consequentie moeten zijn dat hetzelfde systeem ook gebruikt kan worden om correctieve focus te plaatsen op kleinere constituenten onder het woordniveau.

Onze tweede conclusie is problematischer. Onze resultaten wijzen uit dat sommige Nederlandse luisteraars de aanwijzingen die de spreker geeft met behulp van accentuering, niet goed oppakken. Hoewel de NT1-controlegroep de contrastaccenten veel gerichter wist te gebruiken dan de Indonesische NT2-leerders, waren er niettemin drie van de dertien NT1-luisteraars wier prestaties niet boven het kansniveau uitstegen. Het zou kunnen zijn dat onze taak te ingewikkeld was voor sommige van onze luisteraars. De taak is inderdaad behoorlijk complex: de proefpersoon moet twee samengestelde zinnen beluisteren en dan achteraf beslissen welke van de twee zinnen pragmatisch de gelukkigste is. Achteraf gezien had beter een eenvoudiger taak kunnen worden opgelegd. Een

mogelijkheid zou zijn geweest om de vier versies van een zin (versie a t/m d) niet paarsgewijs maar één voor één aan te bieden (op verschillende momenten in de stimulusvolgorde) en luisteraars te vragen iedere uiting apart te beoordelen in termen van correctheid of pragmatische aanvaardbaarheid. NT1-luisteraars zouden met zo'n beoordelingstaak geen enkele moeite moeten hebben.

Als laatste punt staan we stil bij de vraag wat het Indonesisch heeft te winnen door geen woordklemtoon te gebruiken. Taalkundigen gaan er *grosso modo* van uit dat alle talen op aarde gelijkwaardig zijn en kunnen dienen als optimaal vehikel voor menselijke communicatie. Als een taal woordklemtoon gebruikt, dan gelden bepaalde voordelen van dit verschijnsel maar tegelijkertijd levert het ook een nadeel op. Omgekeerd, als een taal ervoor kiest het te stellen zonder woordklemtoon, dan ziet hij af van bepaalde voordelen maar vermijdt zo ook de nadelen van klemtoon. In onze analyse heeft het Indonesisch accent op het fraseniveau maar is er geen woordklemtoon. Als gevolg daarvan zal een woord in het Indonesisch prominent zijn als de spreker ergens binnen de begrenzing van dat woord een accentverlenende toonhoogtebeweging maakt. Dit vermindert de geheugenbelasting omdat de taalgebruikers niet per woord uit het hoofd hoeven te leren welke lettergreep de klemtoon draagt of om tijdens het taalverwervingsproces regels te ontdekken die de woordklemtoon bepalen. Vanuit de luisteraar geredeneerd heeft het ontbreken van woordklemtoon het voordeel dat het woordherkenningsproces een stuk eenvoudiger kan verlopen. Immers, de luisteraar hoeft niet voor ieder binnenkomend woord te controleren of de gehoorde klemtoon overeenkomt met de klemtoonpositie die in het mentale lexicon gespecificeerd is. Het nadeel van een klemtoonloos systeem is dat het horen van een willekeurige klemtoon op geen enkele manier de verzameling van woordherkenningskandidaten inperkt tijdens de online spraakverwerking, en evenmin kan helpen om in de postlexicale fase van het proces voorlopige herkenningshypothesen op hun juistheid te controleren. Deze gekozen oplossing klopt dan aardig met de algemene karakterisering van het Indonesisch als een *massively underspecified language*.[5]

In dit verband zou iemand kunnen opperen dat het Indonesisch een grote kans mist door niet altijd accent te gebruiken om contrasten op lettergreepniveau aan te geven. Per slot van rekening had het Indonesisch kunnen kiezen voor een systeem waarbij ieder accent aangeeft dat de lettergreep waarop het valt communicatief belangrijk is. We moeten ons dan realiseren dat het in zo'n systeem dan niet langer mogelijk is om hele woorden als communicatief belangrijk te

[5] Dit letterlijk citaat is opgetekend uit de mond van taaltypoloog en expert op gebied van Austronesische talen David Gil tijdens zijn presentatie ter gelegenheid van de *Third Conference on Malay/Indonesian Linguistics*, Amsterdam 1999 (Gil, 1999). De claim wordt verder onderbouwd in onder andere Gil (2003, 2005).

presenteren. Als een taal geen woordklemtoon heeft, dan kan hij klemtoon alleen nog maar gebruiken om één enkele lettergreep als belangrijk te presenteren; de mogelijkheid om via een accent op een prosodisch hoofd breed focus te markeren op een heel woord, of hele frase komt dan te vervallen.

Op basis van bovenstaande redenering betogen wij dat ons experiment aanvullende evidentie levert voor onze eerdere claim dat het Indonesisch een van de – waarschijnlijk zeldzame (zie de inleiding) – talen is met een woordprosodisch systeem zonder klemtoon en zonder toon.

Bibliografie

Boersma, P., & Weenink, D. (1996). Praat, a system for doing phonetics by computer. *Report of the Institute of Phonetic Sciences*, *136*. University of Amsterdam.

Chun, D. M. (2002). *Discourse intonation in L2: From theory and research to practice*. Amsterdam: John Benjamins.

Comrie, B., Dryer, M. S., Haspelmath, M., & Gil, D. (Red.). (2005). *World atlas of language structures*. Oxford: Oxford University Press.

Cutler, A., & Carter, D. M. (1987). The predominance of strong initial syllables in English vocabulary. *Computer Speech and Language*, *2*, 133-142.

Cutler, A., & Clifton, C. E. (1984). The use of prosodic information in word recognition. In H. Bouma, & D. G. Bouwhuis (Red.), *Attention and performance X* (pp. 183-196). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cutler, A., & Donselaar, W. van. (2001). *Voornaam* is not (really) a homophone: Lexical prosody and lexical access in Dutch. *Language and Speech, 44*, 171-195.

Ebing, E. F. (1991). *Pilot-experiment contrastieve klemtoon in Bahasa Indonesia*. Ongepubliceerd manuscript, Fonetisch Laboratorium, Universiteit Leiden.

Ebing, E. F. (1997). *Form and function of pitch movements in Indonesian.* Leiden: CNWS Publications 55.

Ebing, E. F., & Heuven, V. J. van. (1997). Some formal and functional aspects of Indonesian intonation. *Proceedings of the 7th International Conference on Austronesian Linguistics* (pp. 45-62). Amsterdam/Atlanta: Rodopi.

Gil, D. (1999, Augustus). Riau Indonesian: A language without reference and predication? Paper gepresenteerd op het Third Conference on Malay/Indonesian Linguistics, Amsterdam.

Gil, D. (2003). Intonation does not differentiate thematic roles in Riau Indonesian. In A. Riehl & T. Savella (Red.), Proceedings of the Ninth Annual Meeting of the Austronesian Formal Linguistics Association. *Cornell Working Papers in Linguistics*, *19*, 64-78.

Gil, D. (2005). Word order without syntactic categories: How Riau Indonesian does it. In A. Carnie, H. Harley, & S. A. Dooley (Red.), *Verb first: on the syntax of verb-initial languages*. Amsterdam: John Benjamins.

Gussenhoven, C., Rietveld, T., & Terken, J. M. B. (1999). ToDI: Transcription of Dutch Intonation. Geraadpleegd 11 februari 2011 op http://lands.let.kun.nl/todi.

Heuven, V. J. van. (1988). Effects of stress and accent on the human recognition of word fragments in spoken context: gating and shadowing. In W. A. Ainsworth & J. N. Holmes (Red.), *Proceedings of the 7th FASE/Speech-88 Symposium* (pp. 811-818). Edinburgh, The Institute of Acoustics.

Heuven, V. J. van. (2008). Making sense of strange sounds: (mutual) intelligibility of related language varieties. A review. *International Journal of Humanities and Arts Computing*, *2*, 39-62.

Heuven, V. J. van, & Hagman P. J. (1988). Lexical statistics and spoken word recognition in Dutch. In P. Coopmans & A. Hulk (Red.), *Linguistics in the Netherlands 1988* (pp. 59-68). Dordrecht: Foris.

Heuven, V. J. van, Roosman, L., & Zanten, E. van. (2008). Betawi Malay word prosody. *Lingua*, *118*, 1271-1287.

Ladd, R. D. (1996). *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Odé, C. (1994). On the perception of prominence in Indonesian. In C. Odé & V. J. van Heuven (Red.), *Experimental studies of Indonesian prosody*. Semaian, 9, 27-107. Leiden: Vakgroep Talen en Culturen van Zuidoost-Azië en Oceanië, Universiteit Leiden.

Rasier, L. & Hiligsmann, P. (2007). Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, *28*, 41-66.

Remijsen, B. (2001). *Word-prosodic systems of Raja Ampat languages. LOT Dissertation Series, 49*. Utrecht: LOT.

Remijsen, B. (2002). Lexically contrastive stress accent and lexical tone in Ma'ya. In C. Gussenhoven & N. Warner (Red.), *Laboratory Phonology VII* (pp. 585-614). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Remijsen, B., & Heuven, V. J. van. (2005). Stress, tone and discourse prominence in the Curaçao dialect of Papiamentu. *Phonology*, *22*, 205-235.

Rietveld, A. C. M., & Heuven, V. J. van. (2009). *Algemene fonetiek*. Bussum: Coutinho.

Roosman, L. M. (2006). *Phonetic experiments on the word and sentence prosody of Betawi Malay and Toba Batak. LOT dissertation series, 129*. Utrecht: LOT.

Sluijter, A. M. C., & Heuven, V. J. van. (1995). Effects of focus distribution, pitch accent and lexical stress on the temporal organisation of syllables in Dutch. *Phonetica*, *52*, 71-89.

Sluijter, A. M. C., & Heuven, V. J. van. (1996). Spectral balance as an acoustic correlate of linguistic stress. *Journal of the Acoustical Society of America*, *100*, 2471-2485.

Zanten, E. van, & Heuven, V. J. van. (1998). Word stress in Indonesian; its communicative relevance. *Journal of the Humanities and Social Sciences of Southeast Asia and Oceania*, *154*, 129-147.

Zanten, E. van, & Heuven, V. J. van. (2004). Word stress in Indonesian: Fixed or free? *NUSA. Linguistic Studies of Indonesian and other Languages in Indonesia*, *53*, 1-20.

Zanten E. van, Goedemans, R. W. N., & Pacilly, J. J. A. (2003). The status of word stress in Indonesian. In J. van de Weijer, V. J. van Heuven & H. G. van der Hulst (Red.), *The phonological*

spectrum, Volume II: Suprasegmental structure (pp. 151-175). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Zanten, E. van, & Goedemans, R. W. N. (2007). A functional typology of Austronesian and Papuan stress systems. In V. J. van Heuven & E. van Zanten (Red.), *Prosody in Indonesian languages. LOT Occasional Series, 9* (pp. 63-88). Utrecht: LOT.

De invloed van een muzikale opleiding op de perceptie van de prosodie van een vreemde taal: een verkennend onderzoek

Pauline Degrave
Université catholique de Louvain, België

Laurent Rasier
Université catholique de Louvain & F.R.S.-FNRS, België

Philippe Hiligsmann
Université catholique de Louvain, België[1]

Starting from psycho- and neurolinguistic evidence according to which the brain reacts to language and music in similar ways, this paper investigates whether musicians have an advantage over non-musicians when it comes to perceiving prosodic phenomena (here: prominence differences within a phrase) in a foreign language. To investigate this issue, we designed a perception experiment in which the participants were asked to listen to Dutch noun phrases of the type 'indefinite article + colour adjective + noun' and afterwards to evaluate the relative (perceived) degree of prominence of both the adjective and the noun on a ten-point scale. The test was administered through the Internet to 22 participants: ten native speakers of Dutch (five musicians and five non-musicians), ten French-speaking advanced learners of Dutch (five musicians and five non-musicians), and two native speakers of French without any knowledge of Dutch (one musician and one non-musician). We also used perception data from a group of phonetically trained linguists as an additional point of reference so that we could compare the non-native perception data to comparable prominence judgements from both phonetically trained and naïve listeners.

[1] Met dank aan de twee anonieme reviewers voor hun waardevolle suggesties.

The results show that musicians do indeed come significantly closer to the two points of reference than the non-musicians. But on the whole, the French speaking musicians did not significantly outperform the (native) Dutch-speaking non-musicians, which suggests that musical training did not have a significantly larger impact than language knowledge on the extent to which prominence was correctly perceived. Rather, the two factors seem to be interacting with each other so that their combined influence enhances the perception of prosodic prominence in a foreign language.

1. Inleiding

Hoe vreemd het ook mag klinken, het onderzoek naar het verband tussen taal en muziek staat nog altijd in de kinderschoenen. Dit is vooral het geval met het onderzoek naar de invloed van een muzikale opleiding op het verwervingsproces van een vreemde taal. In deze leemte probeert deze bijdrage te voorzien.

Sectie 2 gaat in op neurologische analyses van het verband tussen taal en muziek, terwijl Sectie 3 onderzoeken naar de invloed van een muzikale opleiding op de hersenen centraal stelt. Sectie 4 geeft achtergrondinformatie over het (mogelijke) verband tussen taal en muziek in relatie tot vreemdetaalverwerving. In Sectie 5 wordt de onderzoeksopzet gedefinieerd en worden de hypotheses geformuleerd, die aanleiding hebben gegeven tot het afnemen van een experiment aan drie groepen proefpersonen. In Sectie 6 staan de resultaten van het experiment centraal, alsook de bespreking van de resultaten. Ten slotte ronden we in Sectie 7 af met een korte conclusie.

2. Taal en muziek: een verband?

Bij de doorsnee taalgebruiker wordt verondersteld dat muziek en taal overeenkomsten en verschillen vertonen. Enerzijds heeft taal een communicatieve functie, met een duidelijke betekenis, terwijl muziek een meer emotionele functie heeft (zie in dit verband Besson, Magne, Regnaud & Schön, 2006, p. 245). Anderzijds zijn het allebei expressiemiddelen die worden geproduceerd, gepercipieerd, geschreven en ook gelezen. Deze overeenkomst houdt echter niet in dat er cognitief gezien een wederzijdse invloedsrelatie bestaat. Dit zou wel het geval zijn indien taal en muziek op dezelfde manier behandeld zouden worden door de hersenen.

Op basis van onderzoek van patiënten met cognitieve stoornissen hebben neuropsychologen vastgesteld dat de neuronennetwerken voor taal en muziekverwerking verschillend zijn. Luria, Tsvetkova en Futer (1965), Piccirilli, Sciarma en Luzzi (2000) en Gosselin, Peretz, Clément en Della Bella (2006)

hebben namelijk aangetoond dat taal en muziek op verschillende plaatsen en op verschillende wijzen door de hersenen worden verwerkt. Dit suggereert dat taal en muziek cognitief gezien los van elkaar zouden staan. Recente studies aan de hand van *neuro-imaging* technieken geven echter een ander beeld.

Neuro-imagingonderzoekers hebben vooral aandacht besteed aan de volgende verwerkingsniveaus: het semantische, syntactische en prosodische niveau (vergelijk Besson et al., 2006). Wat het semantische niveau betreft, is er geen eenduidige definitie van de semantiek van muziek, waardoor onderzoeken naar dat niveau niet alleen moeilijk operationaliseerbaar zijn, maar ook tot tegengestelde resultaten leiden. Zo observeren we dat de hersenen op een semantisch incongruente zin[2] een andere elektrische variatie vertonen dan op een semantisch incongruente muzikale zin[3] (vergelijk Besson et al., 2006), maar ze vertonen dezelfde elektrische reactie op de verbinding van een woord met een gesproken of muzikale zin (Koelsch, Kasper, Sammler, Gunter & Friederici, 2004). Die reactie vindt echter niet in hetzelfde deel van de rechterhersenhelft plaats (Steinbeis & Koelsch, 2008).

Het onderzoek naar het syntactische niveau van taal en muziek[4] wijst erop dat de hersenen de linguïstische en muzikale syntaxis op vergelijkbare manier verwerken. Patel, Gibson, Ratner, Besson en Holcomb (1998) hebben vijftien muzikanten een aantal gesproken en muzikale zinnen laten horen. Die zinnen bevatten afwijkingen van zowel de syntactische structuur (in de gesproken zinnen) als de harmonische regels (in de muzikale zinnen). De resultaten suggereren dat 'language and music can be studied in parallel to address questions of neural specificity in cognitive processing' (Patel et al., 1998, p. 717). Verder blijkt het gebied van Broca naast de syntaxis van taal ook verantwoordelijk te zijn voor de syntaxis van muziek (zie in dit verband Maess, Koelsch, Gunter & Friederici, 2001).

Een overeenkomst tussen taal en muziek op het prosodische / melodische niveau lijkt voor de hand te liggen, al was het maar omdat muziek en prosodie met dezelfde akoestische parameters gerealiseerd worden, namelijk duur (ritme), intensiteit en (grond)frequentie (zie in dit verband Boutsen, 2003, p. 7 en Schön, Magner & Besson, 2004, p. 342; zie ook noot 7). Zowel bij ritmische ongepastheid (vergelijk Besson & Faïta, 1995; Besson, Faïta, Czternasty & Kuras, 1997) als bij variaties van frequenties (vergelijk Magne, Schön & Besson, 2003) blijken de hersenen voor taal en muziek op een vergelijkbare manier te

2 Met een semantisch incongruente zin wordt een zin bedoeld die een onverwacht woord bevat.
3 Een semantisch incongruente muzikale zin bevat een onverwachte noot of een noot die zich buiten de tonaliteit bevindt.
4 Net als Besson et al. (2006, p. 256) gaan wij ervan uit dat taal en muziek een geheel van regels bevatten die bepalen welke constructie wordt toegestaan en welke niet.

reageren. Dit wijst erop dat er cognitief gezien een verband bestaat tussen de verwerking van prosodische en muzikale informatie.

Voor de schijnbare tegenstelling tussen de resultaten van neuropsychologisch onderzoek en neuro-imagingonderzoek is er nog geen sluitende verklaring (Besson et al., 2006, p. 263). Toch hebben enkele onderzoekers kunnen vaststellen dat taal en muziek specifieke representaties bevatten, maar ook gemeenschappelijke neurologische verwerkingen (zie Slevc, Rosenberg & Patel, 2009).

3. Het effect van muziek en van een muzikale opleiding op de hersenen

Ondanks het ingewikkelde karakter van de verwerking van taal en muziek hebben we kunnen zien dat taal en muziek tot op zekere mate op dezelfde manier behandeld worden. De invloedsrelatie tussen die twee elementen moet echter nog bepaald worden. Daarom gaan we in deze paragraaf in op het onderzoek naar het effect van enerzijds het luisteren naar muziek en anderzijds een muzikale opleiding op de hersenen.

Rauscher, Schaw en Ky (1993) hebben op basis van de Stanford-Binet *Scale of Intelligence* aangetoond dat het luisteren naar Mozart cognitieve vaardigheden versterkt die betrekking hebben op abstracte operaties in verband met wiskundige en ruimtelijke structuren.[5] Op basis van die wetenschappelijke resultaten ontstond zelfs het volksgeloof dat het luisteren naar Mozart intelligenter zou maken. Naar aanleiding van dit geloof heeft Schellenberg (2005) het 'Mozart-effect' in kwestie (en het effect van het luisteren naar muziek over het algemeen) onderzocht. Hij stelde vast dat het luisteren naar muziek (en niet alleen naar Mozart) diezelfde cognitieve vaardigheden versterkt. Die effecten blijken echter slechts van korte duur te zijn. Andere onderzoeken wezen eveneens uit dat dezelfde effecten konden worden bereikt aan de hand van andere stimuli, zoals het aanbieden van koffie of van een snoepjeszak (Isen, 2000; Smith, Osborne, Mann, Jones & White, 2004). Op basis van bovengenoemde onderzoeken kan dan ook niet geopperd worden dat het luisteren naar muziek op lange termijn gepaard gaat met een versterking van iemands cognitieve capaciteiten.

Aan de andere kant lijken de effecten van een muzikale opleiding op de cognitie wel langer te duren. Schellenberg (2005) liet een groep van zes- en zevenjarige kinderen een aantal testen afleggen. De kinderen werden in vier groepen ingedeeld die elk een jaar lang een verschillende opleiding kregen: piano, zang, toneel

[5] Zie Rauscher et al. (1993, p. 611): 'The abstract/spatial reasoning tasks consisted of a pattern analysis test, a multiple-choice matrices test and a multiple-choice paper-folding and cutting test.'

of geen opleiding. De resultaten wijzen erop dat de kinderen die muziek hadden geleerd, in een serie testen betere resultaten behaalden dan de anderen: *IQ*, *verbal comprehension*, *perceptual organisation*, *freedom from distractibility* en *processing speech*.

De langetermijneffecten van een muzikale opleiding op de cognitie werden ook onderzocht op basis van de afbeeldingstechnieken die in het voorgaande zijn besproken. Via een discriminatietest op basis van muzikale zinnen met melodische en ritmische variaties hebben Schlaug, Norton, Overy en Winner (2005) naar de reactie van de hersenen van muzikanten en niet-muzikanten gekeken. Ze hebben kunnen laten zien dat de muzikanten (zowel de kinderen met een muzikale opleiding van vier jaar als de volwassenen) meer actieve grijze cellen hadden dan de niet-muzikanten.[6] Bovendien hebben de auteurs laten zien dat hoe langer de muzikale opleiding duurde, hoe groter het structureel verschil was voor niet-muzikale vaardigheden zoals wiskunde, fonetische vaardigheden en ruimtelijke/tijdelijke capaciteiten.

Al met al laten de verschillende onderzoeken zien dat het effect van het luisteren naar muziek op cognitieve capaciteiten slechts van korte duur is en dat andere stimuli eenzelfde effect kunnen sorteren. Aan de andere kant lijkt een muzikale opleiding langetermijneffecten te hebben op iemands cognitieve vaardigheden: kinderen die een muzikale opleiding volgen, behalen betere resultaten in verschillende IQ-tests. Bovendien lijken de muzikanten meer actieve grijze cellen te hebben voor muzikale en niet-muzikale vaardigheden.

4. Taal, muziek en vreemdetaalverwerving

In wat voorafgaat, is gesuggereerd dat een muzikale opleiding, en niet alleen het luisteren naar muziek, een invloed heeft op iemands cognitieve capaciteiten. Daarnaast kan men zich eveneens afvragen of een muzikale opleiding enige invloed heeft op het (leren) percipiëren van de melodische kenmerken van een vreemde taal. Aangezien taal (als meetbaar, fysisch verschijnsel), met name prosodie, en muziek voortvloeien uit de variaties van nagenoeg dezelfde akoestische parameters (in dit geval grondfrequentie / F_0, duur, intensiteit), zou men namelijk kunnen denken dat muzikanten, die specifiek getraind worden om naar die parameters te luisteren, in het voordeel zijn ten opzichte van niet-muzikanten wanneer de twee groepen de prosodie van een vreemde taal onder de knie proberen te krijgen. Al suggereert de vakliteratuur dat muzikanten wel degelijk betere

6 Schlaug et al. (2005, p. 221) stellen dat 'professional keyboard players, who reported approximately twice as much weekly practice time as the amateur musicians, have significantly more gray matter in several brain regions'.

resultaten behalen dan niet-muzikanten als het gaat om het waarnemen van prosodie in een vreemde taal (zie onder andere Alexander, Wong & Bradlow, 2005; Pastuszek-Lipińska, 2008; Wong, Skoe, Ruso, Dees & Kraus, 2007), toch dient hier aan toegevoegd te worden dat de bestaande studies betrekking hebben op een beperkt aantal talen (meestal toontalen) en prosodische verschijnselen (bijvoorbeeld identificatie en discriminatie van lexicale tooncontrasten, herkenning van prosodische [in]congruentie in zinsfinale positie). Deze studie breidt de beschikbare vakliteratuur uit door te kijken naar een nog niet onderzocht prosodisch verschijnsel, namelijk de perceptie van prosodische prominentie, in een nieuw taalpaar, in dit geval Frans – Nederlands. Met prominentie bedoelen we de relatieve 'opvallendheid' van bepaalde delen van een gesproken boodschap ten opzichte van andere die ontstaat door (veelal taalspecifieke) variaties van de F_0, duur en intensiteit (Streefkerk, 2002; Terken & Hermes, 2000).

5. Perceptie van prosodische prominentie door (niet-)muzikanten: een experiment

5.1. Onderzoeksvragen en hypotheses

In het onderzoek waarvan in deze bijdrage verslag wordt uitgebracht, wordt experimenteel nagegaan of vreemdetaalleerders verschillen in prominentieniveau, die in ons stimulusmateriaal – net als in natuurlijke interactie – verschillen in accentuering weerspiegelen,[7] kunnen waarnemen en of een muzikale opleiding daarbij een invloed heeft. Immers, aangezien prominentie in taal en muziek aan de hand van dezelfde akoestische parameters tot stand komt (zie supra), zou men kunnen verwachten dat vreemdetaalleerders met een muzikale opleiding dankzij hun specifieke training gevoeliger zijn voor verschillen in prominentieniveau dan vreemdetaalleerders zonder muzikale opleiding. Daarnaast is het de vraag in hoeverre de (moedertaal)kennis van de doeltaal, in dit geval het Nederlands, al dan niet samen met de kennis van muziek bijdraagt aan het correct percipiëren van verschillen in prominentieniveau. Ons experiment probeert dus op drie vragen[8] te antwoorden:

[7] In gesproken taal worden sommige delen van taaluitingen sterker of met extra nadruk uitgesproken dan andere, zodat die perceptief opvallender of prominenter zijn. Die extra prominentie wordt gerealiseerd aan de hand van (nadruks)accenten die akoestisch gezien ontstaan via (taalspecifieke) variaties van de grondfrequentie, de duur en de intensiteit (zie Rasier, 2008, voor een vergelijking van het Frans en het Nederlands).

[8] Naast die vragen ging Degrave (2009) ook na of bepaalde kenmerken van de stimuli (bijvoorbeeld het type accentpatroon, de aan-/afwezigheid van eindstijging, de taalachtergrond van de sprekers die het stimulusmateriaal hebben ingesproken – hier T1- en T2-sprekers van het Nederlands) de perceptie van verschillen in prominentieniveau beïnvloeden. In deze bijdrage wordt daar niet nader op ingegaan.

1. Worden verschillen in prominentieniveau beter waargenomen door muzikanten dan door niet-muzikanten?
2. Worden prominentieverschillen beter gepercipieerd door proefpersonen met kennis van het Nederlands dan door proefpersonen zonder kennis van het Nederlands?
3. Draagt de kennis van het Nederlands in belangrijkere mate bij aan het waarnemen van verschillen in nadruksniveau dan de kennis van muziek?

5.2. Opzet van het verkennend onderzoek

Als stimulusmateriaal voor het onderhavige perceptie-experiment fungeren de uitingen die verzameld zijn in het productie-experiment van Rasier (2006). Het gaat met name om naamwoordelijke constituenten van het type ‘onbepaald lidwoord + adjectief + substantief’ die bij moedertaalsprekers en Franstalige leerders van het Nederlands zijn geëliciteerd aan de hand van een beschrijvingstaak waarbij de proefpersonen plaatjes (geometrische figuren in verschillende kleuren) moesten beschrijven (zie Rasier, 2006; Rasier & Hiligsmann, 2007; Rasier & Hiligsmann, 2009, voor uitgebreider informatie over de elicitatieprocedure).

De stimuli voor dit perceptie-experiment zijn in het oorspronkelijke corpus geselecteerd. Ze zijn allemaal door vrouwen geproduceerd en bevatten spreekpauzes noch aarzelingen. De spreeksters vertegenwoordigen in gelijke mate de drie taalachtergronden die aan bod komen in Rasier (2006), namelijk moedertaalsprekers van het Nederlands afkomstig uit Nederland enerzijds en uit Vlaanderen anderzijds alsook Franstalige leerders van het Nederlands. Alle informanten voor het productie-experiment waren tweedejaarsstudenten economie of bedrijfscommunicatie aan een Nederlandse, respectievelijk Belgische universiteit. De Franstalige leerders van het Nederlands hadden allemaal het Nederlands in schoolverband geleerd (eerste vreemde taal in het middelbaar onderwijs gevolgd door twee jaar lessen Nederlands aan de universiteit). Ten slotte zijn de stimuli zo geselecteerd dat de eerste helft ervan met een stijgende grenstoon (H%) en de andere helft met een lage grenstoon (L%) is geproduceerd. Elke stimulus komt twee keer voor in de luistertest.

In totaal bevat de stimulusset voor dit experiment 72 uitingen (6 stimulusuitingen uit het productie-experiment × 3 taalachtergronden × 2 types grenstonen × 2 herhalingen). Die 72 uitingen zijn over vier blokjes van 18 stimuli verdeeld, zodat de proefpersonen tussen twee blokjes in een korte pauze konden inlassen. Bij de verdeling over de blokjes is ervoor gezorgd dat twee versies van eenzelfde woordgroep nooit onmiddellijk op elkaar volgen. Aan de test gingen er nog zes proefitems vooraf zodat de proefpersonen vertrouwd konden raken met

de procedure. Die items zijn niet meegerekend in onze analyses. Die berusten op 1565 responsies (72 stimuli × 22 luisteraars – 19 ontbrekende antwoorden).

De taak van de proefpersonen bestond erin het prominentieniveau van de kleuraanduiding en de figuurnaam in de stimulusuitingen op een tienpuntenschaal aan te geven. Het experiment werd niet getimed, maar de proefpersonen werd wel verzocht niet meer dan drie keer naar eenzelfde stimulus te luisteren. De hele proef is via het internet afgenomen.

5.3. *Selectie van de proefpersonen*

Aan het onderzoek hebben in totaal 22 proefpersonen deelgenomen. Die proefpersonen zijn op basis van hun antwoorden op een vragenlijst geselecteerd. Hun leeftijd varieert tussen twintig en achtentwintig jaar. Qua kennis van het Nederlands vallen de 22 informanten in drie groepen uiteen: tien moedertaalsprekers van het Nederlands, tien Franstalige leerders van het Nederlands en twee moedertaalsprekers van het Frans zonder kennis van het Nederlands. De tien Franstalige proefpersonen met kennis van het Nederlands hebben Nederlands als eerste vreemde taal op school geleerd. Gemiddeld hebben ze iets meer dan tien jaar Nederlands achter de rug. Verder hebben ze nooit in een Nederlandstalige omgeving gewoond of gestudeerd. Elke groep bestaat voor de ene helft uit muzikanten en voor de andere helft uit niet-muzikanten zodat er in totaal elf proefpersonen met en elf proefpersonen zonder muzikale opleiding deel hebben genomen aan het onderzoek. Iemand wordt als muzikant beschouwd als hij een niveau einde muziekschool bereikt had (minimaal vijf jaar notenleer en minimaal tien jaar instrument) en als hij geregeld een instrument bespeelt, in dit geval in het kader van het universitair symfonisch orkest van de Katholieke Universiteit Leuven of van de *Université catholique de Louvain*. Aangezien er niets bekend is over de invloed van verschillende instrumenten op het gehoor, is besloten die variabele constant te houden en alleen maar strijkers bij het onderzoek te betrekken. Voor de groep niet-muzikanten is uitsluitend een beroep gedaan op mensen die nooit op regelmatige basis muziek hebben gestudeerd (ze hebben allemaal geen [of minder dan drie jaar] notenleer gestudeerd) en die niet regelmatig een instrument hebben bespeeld.

5.4. *Dataverwerking*

Schaaloordelen van luisteraars verschaffen waardevolle informatie over de 'perceptieve prominentie of opvallendheid' van de nadruksaccenten die zijn geproduceerd door de moedertaal en niet-moedertaalsprekers van het Nederlands

(Rasier, Caspers & Van Heuven, 2010). Aangezien het relatieve prominentieniveau van een zinselement het perceptieve gevolg is van de relatieve 'geaccentueerdheid' van het zinselement in kwestie, vormen ze tevens een aanwijzing voor de accentpatronen die luisteraars in gesproken taaluitingen waarnemen. In deze bijdrage zijn wij vooral geïnteresseerd in de door de informanten *gepercipieerde prominentiepatronen*. Daarom zijn de lineaire schaaloordelen van de beoordelaars in drie categorieën ingedeeld, namelijk 'adjectief prominenter dan substantief', 'substantief prominenter dan adjectief' en 'adjectief net zo prominent als het substantief'. Er moest ten minste een verschil van twee punten op de prominentieschaal zijn om het bestaan van een (perceptief significant) verschil in prominentieniveau tussen het adjectief en het substantief aan te nemen.

Bij de analyse van de perceptieoordelen van de niet-moedertaalsprekers is verder gebruik gemaakt van twee referentiepunten, namelijk de oordelen van fonetisch getrainde linguïsten en van moedertaalsprekers van het Nederlands zonder specifieke taalkundige opleiding. De oordelen van de eerste groep corresponderen met de consensustranscripties die ten grondslag liggen aan Rasier (2006) en Rasier en Hiligsmann (2007, 2009). In die studies zijn de accentpatronen in de data perceptief bepaald door de (eerste) auteur en vervolgens ter controle voorgelegd aan twee fonetisch getrainde moedertaalsprekers van het Frans en het Nederlands. Voor elke stimulus moesten de beoordelaars op perceptieve basis een keus maken tussen de volgende drie patronen: accent op het adjectief, accent op het substantief, accent op het adjectief en het substantief. De oordelen van de tweede controlegroep voor deze studie daarentegen zijn afgeleid van de prominentieoordelen van de luisteraars. Indien de leden van de twee controlegroepen voor eenzelfde stimulusuiting verschillende prominentiepatronen hebben aangegeven, dan fungeert het patroon dat in de groep het vaakst voorkomt, als referentieantwoord voor de data-analyse.

6. Resultaten van het onderzoek

Bij de presentatie en bespreking van de onderzoeksresultaten gaan we uit van de onderzoeksvragen uit Sectie 5.1.

6.1. Worden verschillen in prominentieniveau beter waargenomen door muzikanten dan door niet-muzikanten?

Onze eerste onderzoeksvraag was of proefpersonen die een muzikale opleiding hebben genoten, verschillen in prominentieniveau beter waarnemen dan luisteraars zonder muzikale opleiding. Dit hebben we onderzocht door te kijken in

hoeverre muzikanten en niet-muzikanten dezelfde prominentiepatronen percipiëren als de leden van de twee controlegroepen. Tabellen 1a en 1b bevatten de percentages identieke en verschillende antwoorden van de muzikanten en niet-muzikanten ten opzichte van de linguïsten (Tabel 1a) en de naïeve luisteraars (Tabel 1b).

Tabel 1a. Percentages identieke en verschillende antwoorden van de (niet-) muzikanten ten opzichte van de linguïsten

	T.o.v. linguïsten	
	// antwoorden	**≠ antwoorden**
Muzikanten	355 (44.9%)	436 (55.1%)
Niet-muzikanten	309 (39.9%)	465 (60.1%)
Totaal	**664 (42.4%)**	**901 (57.6%)**

Tabel 1b. Percentages identieke en verschillende antwoorden van de (niet-) muzikanten ten opzichte van de naïeve luisteraars

	T.o.v. naïeve luisteraars	
	// antwoorden	**≠ antwoorden**
Muzikanten	508 (64.3%)	282 (35.7%)
Niet-muzikanten	438 (56.7%)	335 (43.3%)
Totaal	**946 (60.5%)**	**617 (39.5%)**

Tabellen 1a en 1b laten zien dat de perceptieoordelen van de proefpersonen over het algemeen meer gelijkenis vertonen met de oordelen van de naïeve luisteraars (60.5% identieke antwoorden) dan met die van de linguïsten (42.4% identieke antwoorden) (χ^2=43.401; df=1; p<0.01). Ook blijkt uit de tabellen dat ongeacht het referentiepunt muzikanten steeds significant beter scoren dan niet-muzikanten ([niet-]muzikanten tegenover linguïsten: χ^2=3.936; df=1; p<0.05; [niet-]muzikanten tegenover naïeve luisteraars: χ^2=9.549; df=1; p<0.01). Muzikanten percipiëren in 44.9% respectievelijk 64.3% van de gevallen hetzelfde prominentiepatroon als de leden van de controlegroepen, terwijl dit in kleinere mate het geval is met niet-muzikanten (39.9% respectievelijk 56.7% correcte identificaties).[9] Al met al suggereren deze resultaten dat een muzikale opleiding wel degelijk bijdraagt aan het correct waarnemen van de prominentieverhoudingen tussen de leden van eenzelfde woordgroep.

9 Hier moet erop gewezen worden dat de niet-muzikanten in de vergelijking met de naïeve luisteraars toch boven kans scoren.

6.2. *Worden verschillen in prominentieniveau beter waargenomen door proefpersonen met kennis van het Nederlands dan door proefpersonen zonder kennis van het Nederlands?*

In deze sectie staat de vraag centraal of de variabele 'kennis van het Nederlands' een invloed heeft op het correct waarnemen van prominentieverhoudingen tussen woorden. Ook hier kijken we naar de percentages identieke en verschillende antwoorden in het Nederlands in vergelijking met 1) de linguïsten en 2) de naïeve luisteraars. Gezien de invloed van een muzikale opleiding op de perceptie van prominentieverhoudingen (zie 6.1) worden de responsies van de proefpersonen met een muzikale opleiding buiten beschouwing gelaten. In dit opzicht dient erop gewezen te worden dat de groep proefpersonen zonder kennis van het Nederlands zeer beperkt is (zie 5.3) en dat de resultaten met betrekking tot die groep dan ook voorzichtig moeten worden geïnterpreteerd. Tabellen 2a en 2b vatten de resultaten samen van de drie luisteraarsgroepen zonder muzikale opleidingen.

Tabel 2a. Percentages identieke en verschillende antwoorden van de niet-muzikanten met en zonder kennis van het Nederlands ten opzichte van de linguïsten

	T.o.v. linguïsten	
	// antwoorden	**≠ antwoorden**
Nederlandstalige niet-muzikanten	155 (45.3%)	187 (54.7%)
Franstalige NVT-leerders zonder muzikale opleiding	130 (36.1%)	230 (63.9%)
Franstalige niet-muzikant zonder kennis van het Nederlands	24 (33.3%)	48 (66.7%)
Totaal	**309 (39.9%)**	**465 (60.1%)**

Tabel 2b. Percentages identieke en verschillende antwoorden van de niet-muzikanten met en zonder kennis van het Nederlands ten opzichte van de naïeve luisteraars

	T.o.v. naïeve luisteraars	
	// antwoorden	**≠ antwoorden**
Nederlandstalige niet-muzikanten	204 (59.6%)	138 (40.4%)
Franstalige NVT-leerders zonder muzikale opleiding	191 (53.2%)	168 (46.8%)
Franstalige niet-muzikant zonder kennis van het Nederlands	43 (59.7%)	29 (40.3%)
Totaal	**438 (56.7%)**	**335 (43.3%)**

Alleen de vergelijking met de antwoorden van de linguïsten brengt significante verschillen aan het licht (χ^2=7.640; df=2; p<0.05 tegenover χ^2=3.266; df=2; p>0.05 in de analyse met de naïeve luisteraars als referentiepunt). Toch brengen beide analyses (vrijwel) dezelfde tendensen aan het licht. Volgens verwachting scoren de moedertaalsprekers beter dan de *non-native* luisteraars met kennis van het Nederlands. Die groep scoort op zijn beurt beter dan de proefpersoon zonder kennis van het Nederlands in de analyse met de linguïsten als referentiepunt, maar niet in de analyse met de naïeve luisteraars als controlegroep. Aangezien we over perceptiedata beschikken voor slechts één Franstalige niet-muzikant zonder kennis van de doeltaal is dan ook voorzichtigheid geboden.[10] Eveneens merkwaardig is het vrij grote verschil tussen de prominentieoordelen van de groep linguïsten en die van de moedertaalsprekers van het Nederlands. Dit komt misschien doordat de linguïsten bij het beoordelen van de stimuli uit drie accentpatronen (in dit geval accent op het adjectief, accent op het substantief, accent op beide woorden; zie Rasier & Hiligsmann, 2007) hebben moeten kiezen, terwijl in het geval van de naïeve luisteraars de gepercipieerde patronen (ofwel adjectief prominenter dan substantief, substantief prominenter dan adjectief, adjectief even prominent als substantief; zie 5.4) afgeleid zijn uit hun prominentieoordelen op een tienpuntenschaal. Het omzetten van de schaaloordelen in de zonet genoemde prominentie*patronen* heeft misschien ongewenste verschillen tussen de twee groepen geïntroduceerd. In verder onderzoek zou het wenselijk zijn dat alle data volgens dezelfde procedure worden beoordeeld.

6.3. Draagt de kennis van het Nederlands in belangrijkere mate bij aan het waarnemen van verschillen in nadruksniveau dan de kennis van muziek?

In het voorgaande hebben we gezien dat verschillen in nadruksniveau significant beter worden waargenomen door muzikanten dan door niet-muzikanten. Daarnaast suggereert een nadere inspectie van de data met betrekking tot de niet-muzikanten met en zonder kennis van de doeltaal dat ook die kennis een invloed heeft op de perceptie van prominentieverschillen. Het patroon dat uit die data naar voren komt, ziet er ongeveer als volgt uit: moedertaalsprekers van het Nederlands > Franstalige NVT-leerders zonder kennis van muziek > Franstalige niet-muzikant zonder kennis van het Nederlands. De vraag die zich nu voordoet,

10 De vrij goede resultaten van de informant zonder kennis van het Nederlands noch muzikale opleiding vallen misschien te verklaren doordat die persoon van nature een goed gevoel heeft voor muzikaliteit. In deze studie zijn de (grotendeels aangeboren) muzikale capaciteiten van de proefpersonen echter niet geëvalueerd.

is of een van die twee factoren zwaarder doorweegt bij de perceptie van prominentieverhoudingen dan de andere of dat die twee factoren eerder met elkaar interageren. Om dit na te gaan, kijken we naar de percentages identieke en verschillende antwoorden van de zes luisteraarsgroepen ten opzichte van het totale aantal identieke en verschillende antwoorden in de analyses met 1) de linguïsten en 2) de naïeve luisteraars als referentiepunten. Op die manier kan er inzicht verkregen worden in het respectievelijke aandeel van elke groep in het totale aantal identieke en verschillende responsies ten opzichte van de referentieantwoorden. Tabel 3a geeft een overzicht van de resultaten van de verschillende luisteraarsgroepen in vergelijking met de linguïsten.

Tabel 3a. Aandeel van de zes luisteraarsgroepen in het totale aantal identieke en verschillende responsies ten opzichte van de linguïsten

	T.o.v. linguïsten	
	// antwoorden	**≠ antwoorden**
Nederlandstalige muzikanten	169 (25.5%)	191 (21.2%)
Nederlandstalige niet-muzikanten	155 (23.3%)	187 (20.8%)
Franstalige NVT-leerders met muzikale opleiding	153 (23%)	206 (22.9%)
Franstalige NVT-leerders zonder muzikale opleiding	130 (19.6%)	230 (25.5%)
Franstalige muzikant zonder kennis van het Nederlands	33 (5%)	39 (4.3%)
Franstalige niet-muzikant zonder kennis van het Nederlands	24 (3.6%)	48 (5.3%)
Totaal	**901 (100%)**	**664 (100%)**

De vergelijking met de antwoorden van de linguïsten laat een lineair patroon zien. Zoals verwacht kon worden, scoren de moedertaalsprekers van het Nederlands beter dan de Franstalige NVT-leerders die op hun beurt betere resultaten behalen dan de Franstalige proefpersonen zonder kennis van het Nederlands (χ^2=12.845; df=5; p<0.05). Vermeldenswaard is wel dat de muzikanten binnen elke luisteraarsgroep systematisch beter scoren dan de niet-muzikanten. Daarnaast blijken de Franstalige NVT-leerders met een muzikale opleiding (vrijwel) even goed te scoren als de moedertaalsprekers van het Nederlands zonder muzikale opleiding (het verschil tussen de twee groepen is niet significant: χ^2=0.52; df=1; p>0.05), en dit terwijl er een groter verschil is tussen de Franstalige NVT-leerders zonder muzikale opleiding en de twee groepen moedertaalsprekers van het Nederlands.

Als we nu kijken naar de vergelijking met de antwoorden van de naïeve luisteraars (Tabel 3b), dan zien we dat de Franstalige NVT-leerders met een muzikale opleiding iets beter scoren dan de moedertaalsprekers zonder muzikale opleiding (het verschil tussen de twee groepen is evenwel niet significant: χ^2=0.037; df=1; p>0.05), zonder echter het niveau te evenaren van de Nederlandstalige muzikanten. Jammer genoeg zijn er te weinig Franstalige informanten zonder kennis van het Nederlands maar met of juist zonder kennis van muziek om een sluitende uitspraak te doen over de rol van taal en muziekkennis bij het correct percipiëren van prominentieverhoudingen. Onze resultaten suggereren echter wel dat zo'n opleiding een pluspunt vormt en samen met een betere kennis van de taal leidt tot een (nog) betere waarneming.

Tabel 3b. Aandeel van de zes luisteraarsgroepen in het totale aantal identieke en verschillende responsies ten opzichte van de naïeve luisteraars

	T.o.v. naïeve luisteraars	
	// antwoorden	**≠ antwoorden**
Nederlandstalige muzikanten	253 (26.7%)	107 (17.3%)
Nederlandstalige niet-muzikanten	204 (21.6%)	138 (22.4%)
Franstalige NVT-leerders met muzikale opleiding	211 (22.3%)	147 (23.8%)
Franstalige NVT-leerders zonder muzikale opleiding	191 (20.2%)	168 (27.2%)
Franstalige muzikant zonder kennis van het Nederlands	44 (4.7%)	28 (4.5%)
Franstalige niet-muzikant zonder kennis van het Nederlands	43 (4.5%)	29 (4.7%)
Totaal	**946 (100%)**	**617 (100%)**

7. Conclusie

In deze bijdrage is eerst een beknopt overzicht gegeven van het onderzoek naar het veronderstelde verband tussen taal en muziek en van onderzoeksresultaten die betrekking hebben op het mogelijke voordeel van een muzikale opleiding bij het leren van (de prosodie van) een vreemde taal. Daarna is verslag uitgebracht van een luisterexperiment waarin de perceptie van de prominentieverhoudingen tussen de leden van eenzelfde frase centraal staat. Aan het onderzoek hebben zowel moedertaal- en niet-moedertaalsprekers (met verschillende taalbeheersingsniveaus) van het Nederlands als muzikanten en niet-muzikanten deelgenomen. Over het algemeen laten de onderzoeksresultaten zien dat muzikanten wel

degelijk in het voordeel zijn ten opzichte van niet-muzikanten als het gaat om het waarnemen en evalueren van prominentieverhoudingen tussen woorden. Daarnaast blijkt het beheersingsniveau van de doeltaal hier ook een rol in te spelen. Over het algemeen suggereren onze data dat kennis van de taal en kennis van muziek (voorlopig) het best als elkaar versterkende factoren kunnen worden opgevat en dat kennis van muziek en (een betere) kennis van de taal samen leiden tot een (nog) betere waarneming van prominentie in een vreemde taal. Verder onderzoek (bijvoorbeeld aan de hand van meer geavanceerde onderzoeksmethodes en/of met proefpersonen die representatief zijn voor een bredere waaier aan combinaties van taalbeheersingsniveaus en/of muziekkennisniveaus) zal onder meer moeten uitwijzen wat de precieze bijdrage van de twee factoren aan de waarneming is.

Bibliografie

Alexander, J., Wong, P., & Bradlow, A. (2005). Lexical tone perception in musicians and non-musicians. *Proceedings of Interspeech 2005* (pp. 397-400). Lisbon: Portugal.

Balconi, M,. & Pozzoli, U. (2004). N400 & P600 or the role of the ERP correlates in sentence comprehension. Some applications to the Italian language. *The Journal of General Psychology*, *131*(3), 268-302.

Besson, M., & Faïta, F. (1995). An Event-Related Potential (ERP) study of musical expectancy. Comparison of musicians with non-musicians. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *21*(6), 1278-1296.

Besson, M., Faïta, F., Czternasty, C., & Kuras M. (1997). What's in a pause: event-related potential analysis of temporal disruptions in written and spoken sentences. *Biological Psychology*, *46*, 3-23.

Besson,. M., Magne, C., Regnaud, P., & Schön, D. (2006). La musique sous l'électrode. In B. Lechevalier, H. Platel & F. Eustache (Red.), *Le cerveau musicien* (pp. 237-271). Brussel: De Boeck.

Boutsen, F. (2003). Prosody: the music of language and speech. *ASHA Leader*, *5*, 7-9.

Degrave, P. (2009). *De invloed van een muzikale opleiding op de perceptie van de prosodie van een vreemde taal*. Onuitgegeven masterscriptie. Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain.

Gosselin, N., Peretz, I., Clément, J., & Della Bella, S. (2006). Comment le cerveau reconnaît-il la musique? Autonomie et fractionnement du système de reconnaissance musicale. In B. Lechevalier, H. Platel & F. Eustache (Red.), *Le cerveau musicien* (pp. 91-122). Brussel: De Boeck.

Isen, A. (2000). Positive affect and decision making. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Red.), *Handbook of emotions* (pp. 417-435). New York: Guilford.

Koelsch, S., Kasper, E., Sammler, K., Gunter, T., & Friederici, A. (2004). Music, language, and meaning: brain signatures of semantic processing. *Nature Neuroscience*, *7*, 302-307.

Luria, A., Tsvetkova, L., & Futer, L. (1965). Aphasia in a composer. *Journal of Neurological Science*, *2*, 288-292.

Maess, B., Koelsch, S., Gunter, T., & Friederici, A. (2001). Music is processed in Broca's area: an MEG study. *Nature Neuroscience*, *4*, 540-545.

Magne, C., Schön, D., & Besson, M. (2003). Prosodic and melodic processing in adults and children. Behavioral and electophysiologic approaches. *Annals New-York Academy of sciences*, *999*, 461-476.

Patel, A., Gibson, E., Ratner, J., Besson, M., & Holcomb, P. (1998). Processing syntactic relations in language and music: an event-related potential study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *10*(6), 717-733.

Pastuszek-Lipińska, B. (2008). Musicians outperform non-musicians in speech imitation. *Sense of sounds. Lecture notes in computer science*, *4969*, 56-73.

Piccirilli, M., Sciarma, T., & Luzzi, S. (2000). Modularity of music: evidence from a case of pure amasia. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, *69*, 541-545.

Rasier, L. (2006). *Prosodie en vreemdetaalverwerving. Accentdistributie in het Frans en het Nederlands als vreemde taal.* Onuitgegeven dissertatie. Louvain-la-Neuve. Geraadpleegd op 13 november 2009 op http://hdl.handle.net/2078.1/4876.

Rasier, L. (2008). Contrastief prosodieonderzoek Nederlands-Frans. Een contrastief-typologische kijk op de accentuering. *Verslagen en Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letterkunde. Themanummer 'Recente ontwikkelingen in het contrastief taalonderzoek Nederlands-Frans'*, *118*(1), 49-67.

Rasier, L., Caspers, J., & Heuven, V. van. (2010). Accentual marking of information status in Dutch and French as foreign languages. Production and perception. In K. Dziubalska-Kolaczyk, M. Wrembel & M. Kul (Red.), *Proceedings of the 6th International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech* (pp. 379-385). Poznan.

Rasier, L., & Hiligsmann, Ph. (2007). Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues. *Nouveaux Cahiers de Linguistique Française*, *28*, 41-66.

Rasier, L., & Hiligsmann, Ph. (2009). Exploring the L1-L2 relationship in the L2 acquisition of prosody. Online proceedings of the international conference *First and second languages: exploring the relationship in pedagogy-related contexts*. Geraadpleegd op 13 november 2009 op: http://www.education.ox.ac.uk/uploaded/Applied%20Linguistics%202009/Rasier&Hiligsmann.doc.

Rauscher, F., Shaw, G., & Ky, K. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, *365*, 611.

Schellenberg, E. (2005). Music and cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*, *14*, 317-320.

Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of New York Academy of Sciences*, *1060*, 219-230.

Schön, D., Magne, M., & Besson, M. (2004). The music of speech: music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology*, *41*, 341-349.

Slevc, L. R., Rosenberg, J. C., & Patel, A. D. (2009). Making psycholinguistics musical: Self-paced reading time evidence for shared processing of linguistic and music syntax. *Psychonomic Bulletin and Review*, *16*, 374-381.

Smith, B., Osborne, A., Mann, M., Jones, H., & White, T. (2004). Arousal and behaviour. Biopsychological effects of caffeine. In A. Nehlig (Red.), *Coffee, tea, chocolate, and the brain. Nutrition, brain, and behaviour* (pp. 35-52). Boca Raton, FL: CRC Press.

Steinbeis, N., & Koelsch, S. (2008). Comparing the processing of music and language meaning using EEG and fMRI provides evidence for similar and distinct neural representations. *PLoSOne*, *3*, 1-5.

Streefkerk, B. (2002). *Prominence. Acoustic and lexical/syntactic correlates*. Utrecht: LOT.

Terken, J., & Hermes, D. (2000). The perception of prosodic prominence. In M. Horne (Red.), *Prosody: Theory and experiment. Studies presented to Gösta Bruce* (pp. 89-127). Dordrecht: Kluwer.

Wong, P., Skoe, E., Ruso, N., Dees, T., & Kraus, S. (2007). Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature Neuroscience*, *10*, 420-422.

Uitspraakonderwijs Nederlands en normativiteit

Ludo Beheydt
Université catholique de Louvain, België & Universiteit Leiden, Nederland

The recent shift in didactic models for the teaching of pronunciation of 'Dutch as a Foreign Language' has entailed a discussion about the pronunciation model for the learner of Dutch. The unique standard pronunciation model (ABN) no longer seems a socially acceptable norm and teachers are at loss about the choice of a normative variant for Dutch as a foreign language, especially as the Netherlandic variant of spoken Dutch ('Poldernederlands') and the Flemish variant of spoken Dutch ('Verkavelingsvlaams') increasingly deviate from one another. The traditional 'native speaker' is no longer a role model either. A more realistic and socially more acceptable 'understandability norm' seems to gradually replace the older standard pronunciation model.

1. Inleiding

Oudere cursussen Nederlands als vreemde taal hechtten heel veel belang aan normatieve uitspraak van de klanken. Wie bijvoorbeeld de oude versie van de leergang *Levend Nederlands* (Trim, Matter & King, 1975) nog herinnert, weet dat die begon met een zeer analytische uiteenzetting over de Nederlandse klanken. Toen echter in de jaren tachtig van de vorige eeuw de communicatieve golf het taalleerlandschap overspoelde, waren dergelijke analytische introducties op de afzonderlijke klanken van de taal helemaal uit den boze. In de communicatieve aanpak moesten meteen levensechte situaties worden aangeboden en de taal als code mocht geen object meer zijn van afzonderlijke studie. Uitspraak, grammatica en woordenschat moesten in natuurlijke interactie worden verworven en niet door systematische aandacht voor afzonderlijke aspecten die in stijgende moeilijkheidsgraad werden aangeboden.

Ondertussen zijn we weer twintig jaar verder en is gebleken dat de communicatieve aanpak zijn belofte toch niet helemaal heeft kunnen waarmaken. Veel leerders, en vooral volwassen leerders, blijven met de puur communicatieve methode steken in een soort tussentaal die al snel fossiliseert als er niet aparte aandacht is voor specifieke codeaspecten zoals grammatica en uitspraak (Van Ginneken, 1996). En van de weeromstuit kwam er weer meer uitspraak en grammatica in de leergangen. Er verschenen zelfs weer aparte uitspraakcursussen, zoals mijn eigen tekst en oefenboek *Uitspraak Nederlands* (Beheydt, Dirven & Kaunzner, 1999). Het verschijnen van dergelijke cursussen en de vernieuwde aandacht voor de uitspraak in het vreemdetalenonderwijs is overigens niet onterecht, want uit onderzoek is gebleken dat uitspraak, samen met grammaticale correctheid, de hoofdfactor is waarop moedertaalsprekers spontaan de taalvaardigheid van niet-moedertaalsprekers beoordelen (Duppenthaler, 1991, p. 32). Zoals onder meer Beebe (1978) heeft vastgesteld, beoordelen moedertaalsprekers het taalgebruik van anderstaligen louter op grond van de uitspraak als grappig, kinderlijk, schattig, gebrekkig, onvoldoende of niet om aan te horen. Alle reden dus om de nodige aandacht aan de uitspraak te blijven besteden, want wie een goede uitspraak heeft, wordt als een volwaardiger gesprekspartner beschouwd.

Dat uitspraakonderwijs terug is en weer opgenomen wordt in de nieuwe leergangen Nederlands voor anderstaligen betekent echter niet dat het op de oude leest geschoeid is.

Het oude model van uitspraakonderwijs vertoonde de volgende kenmerken:

1. Er werd een uniform Standaardtaalmodel gepresenteerd, in fonetisch schrift. Dit was te vinden in uitspraakwoordenboeken en uitspraakcursussen, zoals E. Blancquaerts *Praktische uitspraakleer van de Nederlandsche taal* (1934), een bijzonder invloedrijk boek dat jarenlang het uitspraakonderwijs in Vlaanderen genormeerd heeft, onder meer doordat het sinds 1946 de officiële uitspraakgids in het rijksonderwijs was. Dit boek gaf de woorden uniform weer in het *International Phonetic Alphabet* en legde daarmee een normatieve uitspraak vast: bijvoorbeeld laag [laχ], huis [hœys], vel [vɛl], veel [vel], fel [fɛl].
2. De Standaardtaal werd descriptief geanalyseerd in aparte segmenten (fonemen en enkele allofonen) die dan gecombineerd werden in woorden: bijvoorbeeld boer [bu:r], buur [by:r], [by:R] (tongpunt-r en huig-r), boek [buk], uitvoer [uytfu:r], uitdoen [uydun].
3. Uitspraakonderwijs bestond uit het aanleren van de normatieve foneeminventaris van de doeltaal, eventueel aangevuld met contrastieve oefeningen op interferentie van de moedertaal. Zo bijvoorbeeld de [y]- of [u]-distinctie: vuur [vy:r] of voer [vu:r].

4. Er werd uitvoerig gebruik gemaakt van ‘minimale paren’ om specifieke fonemen te isoleren en om aan te tonen dat verwarring tussen fonemen kon leiden tot betekenisverwarring: *auditieve discriminatie* ([wiχ]/[wIχ]; [k*a*s]/[kas],…). Daarnaast werd vooral geoefend met *classificatie* (man/maan, hart/haard, kas/kaas, zat/zaad, ras/raas, rat/raad, nat/naad, bat/baat, part/paard, valt/vaalt, malt/maalt, mat/maat, gat/gaat).
5. Er werd veel aandacht besteed aan *assimilatie*: bijvoorbeeld uitvoer [uytfu:r], uitdoen [uydun].

In het hedendaagse uitspraakonderwijs zie ik een aantal nieuwe tendensen. Onder meer is er een andere opvatting over de norm, is er meer aandacht voor het receptieve (‘verstavaardigheid’) en voor prosodie, wordt uitspraakonderwijs meer geïntegreerd in een discoursebenadering en wordt het vaak versimpeld op contrastieve basis (zie ook Rasier in deze bundel). In dit artikel zal ik mij beperken tot de nieuwe tendensen die zich aftekenen met betrekking tot de norm voor uitspraakonderwijs en de concrete gevolgen hiervan op de nieuwe didactische praktijk.

2. De norm

Op dit ogenblik is er een probleem met de norm voor het gesproken Nederlands. Wat we concreet vaststellen is dat er op zijn minst twee grote varianten van het gesproken Nederlands zijn die steeds meer hun eigen weg lijken te gaan en hun afspiegeling vinden in een ‘dubbele norm’ in taalleergangen. Er is enerzijds een Noord-Nederlandse variant die zijn weg heeft gevonden naar taalleergangen als *Code* (Boers & Olijhoek, 2008) of *Taal vitaal* (Schneider-Broekmans, 2006) en er is anderzijds de Vlaamse standaardtaalvariant (VRT-Nederlands) die gehanteerd wordt in *Vanzelfsprekend* (Devos, Fraeters, Schoenaerts & Van Loo, 2009).

Vroeger werd er één standaardnorm gehanteerd voor de uitspraak en die moest zowel voor Vlaanderen als voor Nederland gelden. Die standaardnorm stond bekend onder het acroniem ABN, wat stond voor Algemeen Beschaafd Nederlands. Tegen de term werd door taalkundigen nogal wat bezwaar gemaakt, omdat *algemeen* een foute inschatting van het gebruik van die variant impliceert, en omdat de term *beschaafd* niets met taal te maken heeft, maar alles met sociale beoordeling (Kloeke, 1951, pp. 8-12). Om van die negatieve connotaties af te geraken stelde de taalkundige Paardekooper dan maar voor om de term ABN te gebruiken ‘alsof het een afkorting was waarvan niemand hoeft te weten wat er oorspronkelijk voor in de plaats gestaan heeft […] waarvan de etymologie niet ter zake doet.’ (Paardekooper, z.j., p. 42). Die standaardnorm voor de uitspraak

werd dan in navolging van de bekende opvatting van de Deense taalkundige Otto Jespersen gedefinieerd als 'de taal waaraan je iemand niet kunt lokaliseren' (Paardekooper, z.j., p. 24). Meer specifiek omschreef Van Haeringen de ABN-uitspraak als volgt: 'beschaafd Nederlands spreekt hij, aan wie men niet kan horen, uit welk gewest hij afkomstig is' (Van Haeringen, 1949, p. 9). Voorbeelden van zo'n unieke, Noord-Nederlandse standaardnorm voor de uitspraak zijn te vinden in Vlaanderen in Blancquaerts toonaangevende *Praktische uitspraakleer van de Nederlandse taal* (1946) – een boek dat als verplicht handboek in het officiële onderwijs in Vlaanderen jarenlang een enorme invloed heeft uitgeoefend – en in de bekende ABN-uitspraakgids van P. C. Paardekooper (eerste uitgave 1978). Paardekooper verantwoordde zijn keuze voor een unieke Noord-Nederlandse norm dertig jaar geleden als volgt: 'Het vastleggen van de ABN-klankvorm is vooral voor Vlaanderen van groot belang omdat daar nog veel onzekerheid heerst.' Paardekooper wenste dus de Noord-Nederlandse uitspraaknorm ook voor Vlaanderen op te leggen en in één moeite door zag hij die norm evenzeer als de enig geldige voor anderstaligen: 'Daarnaast heb ik evenwel al die anderstaligen op het oog gehad die bij uitspraaktwijfels een betrouwbare oplossing bij de hand willen hebben.'

Toch moet hier eerlijkheidshalve aan toegevoegd worden dat de norm die Paardekooper voorhoudt eigenlijk niet die van het Nederlands is, maar die van Paardekooper zelf, zodat we zouden kunnen stellen dat zijn uitspraakgids niet een uitspraakwoordenboek van het Nederlands is, maar van het 'Paardekoopers'. Hij schrijft immers letterlijk: 'Ik heb me bij elk woord zoveel mogelijk gedwongen om m'n "spontane" uitspraak ervan te beluisteren, en om de klanken daarvan op te tekenen' (1987, p. X), al voegt hij er wel aan toe:

> Ik kan [u] verzekeren dat ik door een jaren lang verblijf in verschillende delen van ons taalgebied, een scherp oor gekregen heb voor het verschil tussen ABN en dialekt of vulgarisme en dat die laatste twee elementen in dit boek nergens aan de orde komen (p. X).

In die zin is de uitspraakgids van Paardekooper dan toch wel weer een uitspraakgids van het ABN. Al is die uitspraakgids van Paardekooper nu weliswaar gratis te raadplegen via de website van de Digitale Bibliotheek der Nederlandse Letteren,[1] toch moet hij onderhand als een enigszins verouderd normatief taalmonument worden beschouwd. Verouderd vanwege het feit dat hij een uniforme en bovendien idiolectische norm in fonetisch schrift vastlegt.

1 Zie http://www.dbnl.org/titels/titel.php?id=paar001abnu01, laatst geraadpleegd op 6 mei 2011.

Vandaag is zo'n unieke norm niet meer realistisch. Vooral ook onder invloed van de sociolinguïstiek is de erkenning van variatie de laatste jaren zeer snel toegenomen. Het idee van één standaardnorm voor uitspraak is verlaten en sinds de jaren negentig is men het erover eens dat de niet-lokaliseerbare standaarduitspraak een fictie is (Geerts, 1987; Stroop, 1991; Zonneveld, 1994; Van de Velde, 1997; De Caluwe, 2002), dat een standaardtaal waaraan je niet kunt horen uit welk gewest iemand afkomstig is in Nederland en Vlaanderen zelfs nooit bestaan heeft. Die erkenning heeft alles te maken met de snelle variantisering van het hedendaagse Nederlands (Stroop, 2003; Bennis, Cornips & Oostendorp, 2004) en met de vooral in Nederland gepropageerde democratische tolerantie (Stroop, 1992). Het wordt in een multiculturele maatschappij als niet democratisch beschouwd om een niet lokaliseerbaar Nederlands te vergen van de bevolking. Jan Stroop noemt een beoordeling op grond van accent zelfs regelrechte discriminatie: 'Ik zie in elk geval geen principieel verschil tussen het afwijzen door een TV-omroep van een gekleurde kandidaat en het afwijzen door een radio-omroep van een persoon die zeer goed verstaanbaar maar gekleurd Nederlands spreekt' (Stroop, 1992, p. 51). De gevolgen van deze gewijzigde houding tegenover de norm zijn natuurlijk verstrekkend. Een eerste gevolg is de weigering om nog een norm te omschrijven, laat staan die aan anderen op te leggen. Die weigering om een norm te omschrijven merken we zeer duidelijk bij de officieel verantwoordelijke instantie voor taalaangelegenheden, de Nederlandse Taalunie. In een recent debat tussen de schrijver-publicist Benno Barnard en de algemeen secretaris van de Nederlandse Taalunie is gebleken dat de Taalunie opteert voor een zeer tolerante houding tegenover variatie en er bewust van afziet een norm te formuleren voor het Standaardnederlands.

Een tweede, direct daaruit voortvloeiend gevolg is echter dat de docent Nederlands niet meer weet wat hij als norm moet hanteren bij zijn onderwijs. Welke variant moet of kan hij als voorbeeld stellen bij zijn onderwijs? In haar zeer democratische reflex vergeet de Nederlandse Taalunie dat ze de taalleraren vreselijk in de kou laat staan. Immers, leerders van een vreemde taal willen een variant van die vreemde taal leren die 'boven elke verdenking staat', een variant waarmee zij onbekommerd in het hele taalgebied terecht kunnen, maar de enige instantie die daar een oordeel over kan uitspreken weigert zich daaromtrent uit te spreken. 'Vrijheid, blijheid' leidt in dit opzicht tot ongewenste neveneffecten: de leerder van het Nederlands als vreemde taal wordt elk houvast ontzegd, terwijl die juist wil weten hoe het hoort en behoefte heeft aan gezaghebbende autoriteit. Sommige pleitbezorgers van de variatie beseffen dat wel, net zoals ze beseffen dat het onrealistisch is de geaccepteerde verscheidenheid in de uitspraak als voorbeeld te stellen voor de buitenlander die Nederlands leert. Het hoeft ons dan ook niet te

verwonderen dat iemand als de reeds genoemde Jan Stroop, die enerzijds uit democratische overweging acceptatie van de variatie voorstaat, anderzijds pleit voor een normatieve uitspraakleer voor anderstaligen. Hij schreef in 1992:

> Zou hier niet een taak liggen voor een commissie, die net als de ANS deed voor de spraakkunst, een normatieve *uitspraakleer* van het Nederlands opstelt, […] een die eenduidige regels opstelt en strakke formuleringen kiest en niets te kiezen overlaat. Ik denk dat zo'n uitspraakleer gemakkelijk in de vorm van geluiddragers gerealiseerd kan worden. Als er overeenstemming is, is de uitvoering ervan aanzienlijk eenvoudiger, dunkt me, dan het schrijven van zo'n *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (Stroop, 1992, p. 54).

3. De norm in lesmateriaal

Inspelend op deze gedachte heb ik in 1999 in het kader van een Europees Audio-Linguaproject een cursus Nederlandse uitspraak gepubliceerd met een uniforme standaarduitspraak die alleen tolerantie voor globale verschillen tussen het Noorden en het Zuiden toestond. Als norm koos ik daarbij heel bewust voor het 'nieuwslezers-Nederlands'. Dit is namelijk een min of meer formele medianorm die het voordeel heeft dat hij echt gebruikt wordt (in tegenstelling tot een geïdealiseerde uitspraaknorm in 'boeknotatie' of in 'fonetische notatie'), dat hij een brede verstaanbaarheid heeft en bovendien dat hij ruim geaccepteerd wordt. Als ik zeg 'ruim geaccepteerd', dan bedoel ik dat die nieuwslezersvariant in de attitudepeiling bij brede lagen van de bevolking nog steeds als het mooiste Nederlands gekwalificeerd wordt. Als ik zeg 'brede verstaanbaarheid', dan bedoel ik dat deze variant optimaal verstaanbaar is in het hele taalgebied. Voor uitspraakonderwijs vind ik deze variant daarom nog steeds exemplarisch, al is hij misschien enigszins formeel.

Ondertussen ben ik in dit voorbeeld gevolgd door recentere cursussen Nederlandse uitspraak, zoals daar zijn: *Nu versta ik je! Uitspraak Nederlands voor anderstaligen* (2008) van Ines Blomme, Annelies Nordin en Johanna Potargent en *Klink klaar. Uitspraak en intonatiegids voor het Nederlands* (2008) van Bernadette Timmermans. Op de cd bij het boek van Timmermans staat trouwens ondubbelzinnig: 'We kiezen voor een verzorgde, niet-regionaal gekleurde, Belgisch-Nederlandse uitspraak' (zie p. 219).

Het merkwaardige is dat er in de laatste twintig jaar in Nederland geen normatieve uitspraakcursussen meer gepubliceerd zijn. Volgens mij heeft dit alles te maken met het feit dat in Nederland meer dan in Vlaanderen de standaarduitspraak niet meer bestaat. Niemand waagt zich nog aan een normatieve uit-

spraakcursus. Toch is de behoefte aan zo'n cursus, vooral in het NT2- en NVT-onderwijs, erg groot. En het bewijs is dat nu ook in Nederland de Belgische uitspraakcursussen worden gebruikt. Onder meer mijn eigen *Uitspraak Nederlands. Tekst en oefenboek* (1999), het onvolprezen *Klink klaar. Uitspraak en intonatiegids voor het Nederlands* dat al aan zijn tweede druk is (2008) en nu al als een referentiewerk geldt en voorts de *Uitspraakleer Nederlands voor Franstaligen* van Philippe Hiligsmann en Laurent Rasier (2006). Dit laatste boek is een interessante publicatie omdat in het hoofdstuk over 'Uitspraakvariatie in het Nederlandstalige gebied' weliswaar ingegaan wordt op het onderscheid Noord-Zuid, maar dat er toch niet ondubbelzinnig gekozen wordt voor één standaardvariant. Wel wordt een enkele keer gewag gemaakt van woorden waarvan de uitspraak of de beklemtoning in 'Nederlandstalig België over het algemeen afwijkt van de uitspraak en/of beklemtoning in de standaardtaal', waarmee dus impliciet wordt verondersteld dat er een Standaardnederlandse uitspraak bestaat en dat dit niet de Belgische is. Die dubbelheid is overigens ook in de begeleidende cd merkbaar, waarop zowel lokaliseerbare Nederlandse als Vlaamse stemmen te horen zijn.

Inmiddels is er natuurlijk wel nog een nieuw *Uitspraakwoordenboek* (2000) verschenen van Heemskerk en Zonneveld, dat ruim 80.000 Nederlandse woorden bevat, met hun uitspraak, genoteerd in het I.P.A. (*International Phonetic Alphabet*), de internationale standaard voor fonetische notatie. Hierin is ruime aandacht voor het verschil in uitspraak van woorden in België en Nederland en is er erkenning van de dubbele standaard voor Noord en Zuid. Maar ook bij deze publicatie blijft de vraag nog open wat de correcte transcriptie voor de standaarduitspraak van het Nederlands is. Immers, de variatie in de standaardtaal beperkt zich niet tot een Noord-Zuidverschil (Gussenhoven, 2007). Het probleem is dat er voor het Nederlands niet echt een gezaghebbende instantie is die kan bepalen wat op het gebied van uitspraak als standaardtaal kan gelden. Zoals gezegd, weigert de Nederlandse Taalunie normerend op te treden en onder invloed van de variatielinguïstiek voelen taalkundigen zich steeds minder geroepen om als scheidsrechter te fungeren in normatieve kwesties. Daar waar vroeger Nederlandse taalkundigen zich onomwonden uitspraken over de standaarduitspraak (Van Haeringen, 1951; Paardekooper, 1987; Blancquaert, 1934; Pauwels, 1954; Geerts, 1969; Pée, 1970), houden hedendaagse taalkundigen zich liever op de vlakte. Dat maakt dat het op dit ogenblik ontbreekt aan gezaghebbende stemmen die de taalgebruiker en de taalleraar informeren over de standaarduitspraak. Als taalkundigen blijven weigeren zelf normatieve uitspraken te doen over de standaarduitspraak, dan moet de taalgebruiker zijn hoop wellicht gaan vestigen op wat Cor van Bree de *perceptuele linguïstiek* genoemd heeft, dat wil zeggen op

empirisch taalkundig onderzoek dat een omschrijving van de standaardtaal probeert te geven op basis van de oordelen van ‘leken’ (Van Bree, 2007, p. 370). Een poging om tot een dergelijke perceptuele omschrijving van het Standaardnederlands te komen is recentelijk gedaan door Dick Smakman met zijn sociolinguïstische beschrijving van het Standaardnederlands op basis van gegevens uit een telefonische rondvraag (Smakman, 2006). Maar die gegevens zijn vooralsnog nog niet van aard om er ondubbelzinnig de standaarduitspraak van het Nederlands mee vast te stellen.

4. Ontwikkelingen in de Nederlandse uitspraak en uitspraaknorm

In de praktijk komt het erop neer dat de taalleraar voorlopig nog zijn eigen norm zal moeten bepalen. Op het gebied van de uitspraak is dat problematisch, vooral omdat ook de taalleergangen geen uniforme norm meer hanteren.

Ruwweg kunnen we stellen dat er zich voor het gesproken Nederlands aparte normen hebben ontwikkeld voor Vlaanderen en Nederland. Tussen Vlaanderen en Nederland is er in de spreektaal een groeiende divergentie vastgesteld (Beheydt, 1991; Van de Velde, 1996). In Vlaanderen geldt het Nederlands van de nieuwslezer van de openbare omroep als de formele gesproken variant van het Nederlands en deze gesproken variant verschilt in nogal wat opzichten van de gesproken standaardvariant in Nederland. Ik heb zelf al eerder vastgesteld dat de formele variant van het gesproken Nederlands in Vlaanderen wat uniformer is dan in Nederland en dat die zich vooral in de intonatie van de Noord-Nederlandse onderscheidt – al zijn er ook op het segmentele niveau duidelijke verschillen. De beginfricatieven *v* en *z* en *g* worden in Vlaanderen stemhebbend uitgesproken, terwijl ze in Nederland in toenemende mate stemloos gerealiseerd worden: dus ‘vaak’, ‘zaak’ en ‘gaan’ en niet ‘faak’, ‘saak’ en ‘chaan’. Daarnaast zijn de zogenaamde ‘zachte g’, de niet gediftongeerde *ee*, *oo* en *eu* en de niet-reductie van onbeklemtoonde vocalen de meest opvallende verschillen met de Noord-Nederlandse uitspraak. Voorts is er een verschil in uitspraak van de [sj] in inlaut (‘pensioen’, ‘officieel’, ‘speciaal’): die klinkt in Nederland als één foneem [ʃ] zoals in het Franse ‘chanson’, terwijl die in het Zuidelijke Nederlands als een combinatie van een gemouilleerde *s* en *j* klinkt [šj]. Opvallend is verder de uitspraak van *VOCAAL+tie*: in Nederland wordt die steevast als [tsi] uitgesproken, in Vlaanderen als [si] (‘politie’, ‘natie’, ‘promotie’, ‘traditie’). Ten slotte kan ik nog wijzen op een verschillende uitspraakoriëntatie met betrekking tot vreemde woorden. Nederland heeft eerder de neiging om de Engelse uitspraak over te nemen,

Vlaanderen eerder de Franse in woorden als: ‘plannen’, ‘tram’, ‘recital’, ‘handicap’, ‘gravel’, ‘nylon’, ‘tanken’, ‘rails’, ‘match’, ‘plastic’. Er is dus al met al een duidelijk onderscheid tussen Nederland en Vlaanderen in de standaarduitspraak. Dat wordt overigens bevestigd door het feit dat men voor zijn gps zowel een Vlaamse stem kan kiezen als een Nederlandse en dat de Vlaamse televisieseries op de Nederlandse televisie ondertiteld worden en vice versa. Verder is een opvallend verschil tussen Nederland en Vlaanderen dat de Nederlandse standaardvariant, zelfs die gesproken in de openbare omroep, een veel grotere diversiteit vertoont. Ik citeer maar weer eens Jan Stroop die al in het begin van de jaren negentig constateerde: ‘De gedachte dat het spreken in een microfoon een speciaal soort Nederlands vereist, is nog niet helemaal verdwenen, in het bijzonder niet bij onze nationale omroepen, maar zelfs daar zijn tekenen van een mentaliteitsverandering hoorbaar, o.a. aan geografisch gedetermineerde variëteiten’ (Stroop, 1992, p. 46).

Daarnaast heeft zich in Vlaanderen naast de formele gesproken standaardvariant die kan bogen op een officieuze erkenning als norm, een informele spreektaalvariant ontwikkeld die heel sterk afwijkt van de standaardvariant en die dagelijks te horen is op radio en televisie in populaire praatshows, televisiesoaps en spelprogramma’s. Het is een soort tussentaal, omdat het een variant is die zich tussen de standaardvariant en het dialect situeert. Hij is ooit denigrerend omschreven als ‘Verkavelingsvlaams’ door Geert van Istendael, die er de volgende karakteristiek van gaf:

> Verkavelingsvlaams, dat is de taal die gesproken wordt in de betere villa’s op de verkavelde grond van onze verminkte dorpen. Het is de taal van de jongens en de meisjes die naar een deftige school gaan en andere kinderen uitlachen omdat die zo onbeschaafd praten. [...] Hun uitspraak is niet echt lelijk, maar karakterloos (1989, p. 108).

Deze variant, die populair ook aangeduid wordt als ‘soapnederlands’, heeft heel wat opvallende afwijkende uitspraakkenmerken waarmee de anderstalige die Vlaanderen bezoekt of die in Vlaanderen komt wonen, constant geconfronteerd zal worden. De opvallendste kenmerken van de uitspraak van die Vlaamse tussentaal zijn:

- opvallende weglating van de eind-t in kleine woordjes: ‘wat’, ‘dat’, ‘vind’, ‘goed’, ‘met’, ‘altijd’ (uitspraak van de Vlaamse minister van Cultuur: ‘Da ga nie goe!’). Ook andere letters vallen wel eens weg: ‘naa(r)’, ‘a(l)s’, ‘iet(s)’, ‘maa(r)’;
- weglating van de begin-h: ‘hoe’, ‘hoeveel’, ‘helpen’, ‘Holland’, ‘hier’;

- weglating van de eind-sjwa voor volgende vocaal: 'z'is weg', 'g'oopt' (gehoopt), 'w(h)ebben', 'z(h)ebben';
- invoeging van verbindings-n bij substantieven en werkwoorden: 'ik hooptenop…', 'ik kendenemnog', 'd(h)oogtenistweemeter';
- progressieve in plaats van regressieve assimilatie: 'gemoetanietoenmettietang' ('ge moet dat niet doen met die tang').

Aanvankelijk kreeg die tussentaal heel wat tegenwind, vooral van de taalkundigen (zie bijvoorbeeld de kritiek van De Schutter, 1978; Geeraerts, 1999, Goossens, 2000), maar langzamerhand lijkt er een soort tolerantie te ontstaan voor die 'tussentaal' (De Caluwe 2002, Jaspers 2001). Ik citeer in dit verband De Caluwe (2002): 'Tussentaal is een volkomen natuurlijke variëteit van het Nederlands.' En het ziet er naar uit dat die tussentaal, gezien haar toenemende populariteit, wel eens de informele spreektaal van Vlaanderen zou kunnen worden, indien ze het al niet is. In Nederland zien we dat de uniforme gesproken taal eigenlijk niet meer bestaat. Hans van de Velde zegt zelfs dat zo'n standaarduitspraak niet alleen nu niet meer bestaat, maar dat ze nooit bestaan heeft. Ik citeer hem hier letterlijk:

> Heeft het Noorden nog één standaarduitspraak? De vraag is dus of er een uniforme uitspraaknorm bestaat in Nederland. Het antwoord daarop is simpelweg NEEN. Het woordje *nog* suggereert dat er ooit zo een eenvormige uitspraaknorm geweest is in Nederland. Ik zal in het eerste deel van dit artikel op basis van een literatuuroverzicht laten zien dat men wel heeft geprobeerd zo'n norm te propageren, maar dat men er in Nederland nooit in geslaagd is om een uniforme standaarduitspraak te creëren, zoals dat bijvoorbeeld wel het geval is geweest in Engeland met *Received Pronunciation* en in Vlaanderen met het *BRT-Nederlands* (Van de Velde, 1997).

Er is in Nederland wel nog een formele spreektaal, maar die vertoont grotere variatie dan in Vlaanderen. Op de Nederlandse televisie is er bij de nieuwslezers bij voorbeeld al ruimte voor een Antilliaans accent. Daarnaast is er zich een nieuwe (sub)standaardvariant van de gesproken taal aan het ontwikkelen die steeds populairder blijkt te worden en die een toenemende acceptatie geniet. Die variant heeft van Jan Stroop naar analogie van het *poldermodel* de naam *Poldernederlands* meegekregen. Hij definieerde die in 1998 als volgt:

> *Poldernederlands* is een soort Nederlands dat gekenmerkt wordt door een opvallende af*waai*kende *aut*spraak. Het is een manier van spreken die bovendien aandacht trekt door zijn snelle opmars en door de sprekers ervan:

jongere, goed opgeleide, ambitieuze, succesvolle vrouwen (Stroop, 1998, p. 7).

De opvallendste kenmerken van dit Poldernederlands zijn in de eerste plaats de verlaging van de [ɛi] en de [œy] tot [ai] en [au]. Daarnaast is een sjibbolet van dit Nederlands de 'Gooise r', al noemt Stroop die zelf niet typisch Poldernederlands omdat ze niet exclusief is voor het Gooi. Toch is ze wel een vast kenmerk van in woorden als: 'maar', 'zeker', 'super', 'sport'. Een typisch Randstedelijk verschijnsel is verder de reductie van de [sχr] tot [sr] in frases als 'schrijven is schrappen'. Een andere recente ontwikkeling is – althans in de Randstad – het verdwijnen van de zachte *z* en de harde *s*. Er zijn sprekers die aan het begin van woorden als 'zes', 'zeker', 'zal', 'cijfer', 'suiker', 'soep' systematisch een *s* zeggen en vice versa [vizəvɛrza] de *s* systematisch vervangen door een *z*.

Voorts is recent ook de 'verkorting' een treffend verschijnsel geworden van dit Poldernederlands. Die verkorting bestaat uit verregaande assimilatie en reductie van segmenten. In 2000 heeft Mirjam Ernestus over dit fenomeen een proefschrift gepubliceerd (*Voice assimilation and segment reduction in casual Dutch*) waaruit blijkt dat heel wat woorden zeer sterk gereduceerd worden zodat slechts enkele klankherkenningspunten overblijven. Woorden als 'eigenlijk', 'allemaal' en 'mogelijk' worden maximaal gereduceerd tot 'eik', 'ammaal', 'mook'. 'Ik heb eigenlijk geen zin' klinkt dan als [kɛbeikXenzIn]. Zelfs premier Balkenende bezondigde zich voortdurend aan dit soort verkortingen: 'de nesefokking' ('De Nederlandse bevolking'), 'de nesechering' ('de Nederlandse regering'), 'plemevazizoekes' ('problemen van asielzoekers'; Kuitenbrouwer, 2008, p. 217).

In Nederland neemt de uitbreiding van dit Poldernederlands zienderogen toe en Stroop zou wel eens gelijk kunnen krijgen waar hij stelde: 'Als de ontwikkeling doorgaat, wordt dit Nederlands onze toekomstige algemene omgangstaal' (1998, p. 7).

5. Implicaties voor het uitspraakonderwijs

Wat heeft deze ontwikkeling van de gesproken taal in Nederland en Vlaanderen nu concreet tot gevolg voor de uitspraak in de leergangen Nederlands voor anderstaligen?

Enerzijds dit: voor leergangen Nederlands voor anderstaligen is er geen uniform uitspraakmodel meer aanwezig en dus is er ook in de leergangen geen algemeen geaccepteerd uitspraakmodel meer te vinden. Er is om te beginnen een wezenlijk onderscheid tussen het uitspraakmodel dat in de Vlaamse leergangen wordt aangeboden en dat wat in de Nederlandse leergangen wordt aangeboden.

De twee meest gebruikte taalleergangen voor anderstaligen zijn respectievelijk *Vanzelfsprekend,* een Vlaamse leergang, en *Code*, een Nederlandse leergang. En het is heel verhelderend om het uitspraakmodel van die beide leergangen te vergelijken.

Het Vlaamse uitspraakmodel is Vlaams, dit betekent gemodelleerd op het nieuwslezersnederlands van de Vlaamse openbare omroep, en uniformer dan het Noord-Nederlandse. Zo is het uitspraakmodel dat in de populairste Vlaamse taalleergang *Vanzelfsprekend* wordt aangeboden, gebaseerd op het formele gesproken Nederlands zoals dat bij de openbare omroep wordt gehanteerd door nieuwslezers, omroepers en presentatoren. Dit is een variant die wordt gekenmerkt door articulatorische helderheid, regelmaat en verstaanbaarheid in het hele taalgebied. Deze uitspraakvariant sluit bovendien nauwer aan bij de schrijftaal dan de Nederlandse omdat er minder reductie in voorkomt.

Het uitspraakmodel dat bijvoorbeeld ten grondslag ligt aan de Nederlandse evenknie van *Vanzelfsprekend*, namelijk *Code,* is veel gediversifieerder. In *Code* kan men ook buitenlanders op de CD horen, die met een duidelijk accent maar verder heel verstaanbaar Nederlands spreken. Voor deze keuze is de argumentatie dat, ten eerste, het aantal sprekers van de standaardvariant in de gewone dagelijkse omgang erg beperkt is en, ten tweede, dat ook de Nederlandse samenleving niet langer uniform is en dat wie in de Nederlandse samenleving wil functioneren ook de accenten van de nieuwkomers moet kunnen verstaan en dus al meteen moet wennen aan diversiteit in de uitspraak.

Anderzijds stel ik daartegenover dat het allemaal erg mooi is om te stellen dat er geen standaardnorm meer is en dat alles acceptabel is zolang de uitspraak maar verstaanbaar is, maar voor de taalleraar en de taalleerder is dat geen oplossing. Hoe kan die weten welke variant verstaanbaar is? En welke variant moet hij dan leren? En, moet de leerder opgezadeld worden met een diversiteit aan voorbeelden met het gevolg dat hij totaal in de war raakt? Ik pleit voor een uniform standaardvoorbeeld. Als ik bijvoorbeeld zelf Russisch zou willen leren, zou ik het liefst Standaardrussisch als model krijgen in de taalles en niet het Russisch gesproken door een Chinese of Amerikaanse migrant in Rusland. Mijn eigen benadering van dat Russische standaardvoorbeeld zal al erg genoeg afwijken, zonder dat ik nog de afwijkingen van andere niet-moedertaalsprekers imiteer. Het gevaar dat ik dan helemaal niet meer verstaanbaar ben voor de moedertaalspreker is zeker niet denkbeeldig. Ik ben het dan ook eens met Chevillet die terecht stelt: ‘Een anderstalige zou altijd moeten proberen waarachtig te klinken, en een fonologische ratjetoe van hier en daar opgeraapte uitspraakvarianten komt gewoon niet in aanmerking’ (Chevillet, 1992, p. 29). Vandaar dus mijn expliciete keuze voor een standaardvariant zoals die door een moedertaalspreker

van het Nederlands wordt gebruikt. En daarmee kom ik natuurlijk bij een ander probleem, dat recent ook heel wat discussie heeft uitgelokt (Beheydt, 1997): wie is moedertaalspreker (*native speaker*)?

6. De moedertaalspreker als model en de rol van verstaanbaarheid

Het probleem met de moedertaalspreker is dat die zo moeilijk te omschrijven is en bovendien is er zoveel variatie in de uitspraak van moedertaalsprekers dat het niet mogelijk is daar een eenvormig uitspraakmodel uit af te leiden. Trouwens, we zijn er ondertussen wel achter dat *de* moedertaalspreker niet eens bestaat. Het Chomskyaanse ideaal van 'de ideale spreker-hoorder in een compleet homogene taalgemeenschap' is door de sociolinguïstiek ruw van zijn sokkel gehaald. Toch was de moedertaalspreker vroeger het ideaal van de vreemdetaalleergangen, terwijl we nu toch al lang weten dat dit een onbereikbaar ideaal is, zeker voor volwassen sprekers. Volwassenen verwerven immers zelden een vreemde taal met een moedertalig accent. Het is dus onrealistisch om het moedertalige accent als ideaal voorop te zetten voor anderstaligen. Dat besef is ook wel gegroeid in het nieuwere uitspraakonderwijs. Recentere vreemdetaalcursussen zetten de doelstelling niet meer zo hoog. Zo is er voor het Engels bij voorbeeld het voorstel van Jennifer Jenkins (2000), die 'internationale verstaanbaarheid' als uitgangspunt neemt van wat zij voor uitspraak de *lingua franca core* noemt. Zij maakt op grond van empirisch onderzoek aannemelijk dat er een aantal kenmerken van de Engelse uitspraak zijn die fundamenteel zijn voor verstaanbaarheid, niet alleen wat de klanken betreft maar ook met betrekking tot ritme en intonatie, en zij stelt voor om in het uitspraakonderwijs op die kenmerken te focussen. En dus komt zij met een ander ideaal voor uitspraak, niet langer de moedertaalspreker, maar een communicatief verstaanbaar Engels. Nu is het standpunt van Jenkins niet onomstreden (Dziubalska-Kolaczyk & Przedlacka, 2008), maar het heeft kennelijk toch zijn didactische invloed. Steeds meer wordt in uitspraakcursussen gepleit voor een uitspraak die 'onderling verstaanbaar' is. In Nederland slaat die boodschap nogal aan en dat heeft dan in de eerste plaats te maken met de erkenning dat Nederland een multiculturele maatschappij geworden is. In Nederland ziet men de taal als een gedeeld bezit, dat niet meer exclusief van de autochtone Nederlanders is, maar ook van alle nieuwkomers. En die nieuwkomers hebben het recht om het Nederlands op hun eigen manier uit te spreken.

Wel is er natuurlijk nog onderlinge verstaanbaarheid van doen. De uitspraakvariatie mag niet zodanig groot worden dat Nederlandssprekenden elkaar niet

meer verstaan. Ook van anderstaligen mag de afwijking van het Standaardnederlands niet dermate groot zijn dat ze onverstaanbaar worden. Dat is wellicht de reden dat in het hedendaagse uitspraakonderwijs als norm steeds vaker gekozen wordt voor 'verstaanbaarheid' in plaats van voor 'standaarduitspraak'. Zo stellen we ook voor het Nederlands vast dat 'verstaanbaarheid' feitelijk de nieuwe norm geworden is. Het is bijvoorbeeld tekenend dat de traditionele normatieve Nederlandse uitspraakcursus *Uitgesproken Nederlands* van José Coenen niet meer in de handel is, maar wel nog de cursus *Verstaanbaar spreken* van Thio en Verboog (1993) die een veel minder strenge norm aanhoudt. Deze populaire handleiding uitspraakonderwijs voor docenten Nederlands als tweede taal kreeg trouwens niet zonder reden de titel *Verstaanbaar spreken* mee. In de handleiding schrijven de auteurs heel expliciet:

> Verstaanbaar is niet hetzelfde als "correct". Bij "correct" denkt men al gauw aan Standaardnederlands, aan spreken zonder accent. Een correcte uitspraak is een zeer hoge eis en alleen haalbaar voor diegenen die het Nederlands als kind geleerd hebben. Bovendien is het geen reële eis. Er zijn zeer veel Nederlanders die geen Standaardnederlands spreken en die wel te verstaan zijn. Correct spreken is dus geen voorwaarde om begrepen te worden. Verstaanbaarheid is dat wel (Thio & Verboog, 1993, p. 16).

Een cruciale vraag die meteen rijst, is hoe die verstaanbaarheid kan worden bereikt. En vervolgens kan men zich afvragen naar welk model men zich het beste kan richten om die verstaanbaarheid te leren.

Bovendien is het nog maar de vraag of onderlinge verstaanbaarheid wel op elk niveau van de communicatie volstaat. Op hogere niveaus wordt van sprekers meer verwacht en worden intuïtief oordelen verbonden aan een uitspraak die sterk afwijkt van wat de moedertaalspreker als standaarduitspraak beschouwt. Zoals in de inleiding aangegeven, heeft een slechte uitspraak tot gevolg dat de spreker als minder taalvaardig wordt beoordeeld en wat meer is: een sterk accent kan ergernis opwekken bij luisteraars en daardoor misschien niet de verstaanbaarheid maar wel de communicatie beïnvloeden. Terecht merkte Wander Lowie op: 'Een gestigmatiseerd accent kan in sommige gevallen zelfs de geloofwaardigheid van de spreker in het geding brengen' (Lowie, 2004, p. 4). Daarom is pure 'verstaanbaarheid' wellicht een te minimalistische doelstelling voor uitspraakonderwijs en zou het misschien toch beter zijn om te streven naar 'prettig verstaanbaar'. En natuurlijk ligt het nog steeds in de lijn der verwachtingen dat aankomende docenten zouden streven naar een 'moedertalige uitspraak'. Of men daarbij kiest voor een noordelijke standaardvariant of een zuidelijke kan men voor het productieve taalgebruik aan de keuze van de docent overlaten. Wel zal

ondertussen duidelijk geworden zijn dat 'algemeen verstaanbaar Nederlands' het best vertegenwoordigd is in het enigszins formele taalgebruik bij de openbare omroepen in Noord en Zuid. Dat reële taalgebruik kan dus best als normatief model fungeren voor het uitspraakonderwijs. Het is vooral te horen in nieuwsuitzendingen, reportages en documentaires, heel wat minder in talkshows, ontspanningsprogramma's of series.

7. Besluit

Hiermee zijn we dan toch gearriveerd bij een praktische norm voor het uitspraakonderwijs Nederlands, al moeten we er rekening mee houden dat er een verschil is tussen Noord en Zuid en dat in het Noorden de diversiteit van de formele variant groter is dan in het Zuiden. Willen we bovendien een systematische, toegankelijke norm voor de uitspraak van afzonderlijke woorden van dit Nederlands, dan kunnen we terecht in het *Uitspraakwoordenboek* van Heemskerk en Zonneveld (2000). In dit uitspraakwoordenboek wordt met de dubbele norm rekening gehouden. Dat uitspraakwoordenboek geeft 'uitspraakinformatie zowel voor het Nederlands Nederlands als voor het Belgisch Nederlands, respectievelijk aangeduid (naar een suggestie van Johan Taeldeman) met <Ned.> en <Blg.>. Zo vinden we bij "eruditie" de uitspraak [eryd'i(t)si] *Blg.:* isi, en "leukemie" [løkəmi] *ook Ned.* [lœykəmi]'. Er is wel een uitvoerige verantwoording geschreven bij dit woordenboek (Heemskerk & Zonneveld, 2001), maar het blijft voorlopig nog wachten op een gesproken versie ervan die we als apart bestand op onze computer kunnen installeren, zodat we te allen tijde de standaarduitspraak ook kunnen horen. De enige alfabetische audiogids voor de uitspraak van aparte woorden, die nu beschikbaar is, is de cd-rom bij het *Van Dale pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal (NT2)* van Verburg en Stumpel (2003) die van zo'n 14.000 trefwoorden de uitspraak bevat.

Bibliografie

Beebe, L. (1978). Teaching pronunciation (why we should be). *Idiom*, *9*, 2-3.

Beheydt, L. (1991). *Taal en omroep. Voorzetten 33.* Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Beheydt, L. (1997). Pronunciation: a broader approach. Discourse and variation in pronunciation training. In U. Kaunzner (Red.), *Pronunciation and adult learner: Limitations and possibilities* (pp. 77-92). Bologna: CLUEB 2000.

Beheydt, L., Dirven, R., & Kaunzner, U. (1999). *Uitspraak Nederlands. Tekst en oefenboek.* Leuven: Acco.

Bennis, H. J., Cornips, L., & Oostendorp, M. van. (2004). *Verandering en verloedering. Normen en waarden in het Nederlands*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Blancquaert, E. (1934/1969). *Praktische uitspraakleer van de Nederlandse taal.* (Achtste druk). Antwerpen: De Sikkel.

Blomme, I., Nordin, A., & Potargent, J. (2008). *Nu versta ik je! Uitspraak Nederlands voor anderstaligen.* Leuven: Acco.

Boers, T., & Olijhoek, V. (2008). *Code.* Amsterdam: ThiemeMeulenhoff.

Bree, C. van. (2007). Dick Smakman, Standard Dutch in the Netherlands. A sociolinguistic and phonetic description. Utrecht: LOT, 2006. *Nederlandse Taalkunde*, *4*, 368-372.

Caluwe, J. de. (2002). Tien stellingen over functie en status van tussentaal in Vlaanderen. In J. de Caluwe, D. Geeraerts, S. Kroon, V. Mamadouh, R. Soetaert, L. Top & T. Vallen (Red.), *Taalvariatie en taalbeleid. Bijdragen aan het taalbeleid in Nederland en Vlaanderen* (pp. 57-67). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Chevillet, F. (1992). Received pronunciation and standard English as systems of reference. *English Today*, *29*(1), 27-36.

Coenen, J. (1991). *Uitgesproken Nederlands. Een uitspraakcursus voor anderstaligen.* Groningen: Wolters Noordhoff.

Craats, I. van de. (2007). Uitspraak en alfabetisering. In B. Bossers (Red.), *Vakwerk 4: Achtergronden van de NT2-lespraktijk* (pp. 21-34). Amsterdam: BV NT2.

Devos, R., Fraeters, H., Schoenaerts, P., & Loo, H. van. (2009). *Vanzelfsprekend. Nederlands voor anderstaligen.* Leuven: Acco.

Duppenthaler, P. (1991). What about pronunciation? *English today*, *27*, 32-35.

Dziubalska-Kolaczyk, K., & Przedlacka, J. (Red.). (2008). *English pronunciation models: a changing scene.* Bern: Peter Lang.

Ernestus, M. (2000). *Voice assimilation and segment reduction in casual Dutch.* Utrecht: LOT.

Fonetiek in het vreemde-talenonderwijs I (1981). Themanummer *Toegepaste taalwetenschap in Artikelen*, *8*, 1.

Geeraerts, D. (1999). Noch standaard, noch dialect. 'Tussentaal' in Vlaanderen en Nederland. *Onze Taal*, *9*, 232-235.

Geerts, G. (1969). Uitspraakproblemen. *Taalbeheersing in de administratie, 8*(1), 271-274.

Geerts, G. (1987). Variatie en norm in de standaarduitspraak: vragen ter inleiding van een diskussievergadering. In J. de Rooij (Red.), *Variatie en norm in de standaardtaal* (pp. 165-174). Amsterdam: Publikaties van het P. J. Meertens-Instituut.

Ginneken, C. van. (1996). Klankonderwijs en de communicatieve aanpak: een onmogelijke liefde? *Levende Talen*, *508*, 165-169.

Goossens, J. (2000). De toekomst van het Nederlands in Vlaanderen. *Ons Erfdeel*, *1*, 13.

Gussenhoven, C. (2007). Wat is de beste transcriptie voor het Nederlands? *Nederlandse Taalkunde*, *12*, 331-350.

Haeringen, C. B. van. (1924/1949). Eenheid en nuance in Beschaafd-Nederlandse uitspraak. In C. B. van Haeringen (Red.), *Neerlandica* (pp. 9-29). Antwerpen: De Sikkel.

Haeringen, C. B. van. (1951). Standaard-Nederlands. Nieuwe Taalgids 44. In C. B. van Haeringen (Red.), *Grammarie* (pp. 118-125). Utrecht: HES Publishers.

Heemskerk, J., & Zonneveld W. (2000). *Uitspraakwoordenboek*. Spectrum: Utrecht.

Heemskerk, J., & Zonneveld, W. (2001). (Not the) Nederlandse Uitspraakwoordenboek. *Gramma/TTT, tijdschrift voor taalwetenschap*, *9*(1), 23-44.

Hiligsmann, Ph., & Rasier, L. (2006). *Uitspraakleer Nederlands voor Franstaligen.* Waterloo: Wolters/Plantijn.

Istendael, G. van. (1989). *Het Belgisch labyrint of de schoonheid der wanstaltigheid.* Amsterdam: Arbeiderspers.

Jaspers, J. (2001). Het Vlaamse stigma: over tussentaal en normativiteit. *Taal en Tongval*, *53*(2), 129-153.

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language.* Oxford: Oxford University Press.

Kloeke, G. G. (1951). *Gezag en norm bij het gebruik van verzorgd Nederlands.* Amsterdam: Meulenhoff.

Kuitenbrouwer, J. (2008). Ballenbaks II: het nieuwe buikspreken. *Onze Taal*, *7/8*, 217.

Lowie, W. (2004). De zin en onzin van uitspraakonderwijs. *Levende Talen*, 1, 3-12.

Paardekooper, P. C. (z.j.). *ABN en dialekt.* 's Hertogenbosch: Malmberg.

Paardekooper, P. C. (1978). *ABN Uitspraakgids.* (Tweede herziene druk.) Antwerpen: Heideland Orbis.

Pauwels, J. L. (1954). In hoever geeft het Noorden de toon aan? *Nu Nog*, *11*(4), 1-9.

Pée, W. (1970). Het algemeen Nederlands in Vlaanderen. In G. Geerts (Red.), *Taal of taaltje? 1978* (pp. 174-195; tweede, gewijzigde druk). Leuven: Acco.

Rasier, L. (2008). Van uitspraakonderzoek naar uitspraakonderwijs. Implicaties van onderzoek naar uitspraakverwerving voor de onderwijspraktijk. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, *80*, 29-39.

Schneider-Broekmans, J. (2006). *Taal vitaal.* Ismaning, Duitsland: Hueber Verlag.

Schutter, G. de. (1998). Talen, taalgemeenschappen en taalnormen in Vlaams-België. In *Verslagen mededelingen van de Koninklijke Vlaamse Academie voor Nederlandse Taal en Letterkunde, 108*(2/3), 227-251.

Smakman, D. (2006). *Standard Dutch in the Netherlands. A sociolinguistic and phonetic description.* Utrecht: LOT.

Stroop, J. (1990). Towards the end of the standard language in the Netherlands. In J. A. van Leuvensteijn & B. J. Berns (Red.), *Dialect and standard language in the English, Dutch, German, Norwegian language areas* (pp. 162-177). Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.

Stroop, J. (1992). Welk Nederlands na 1992? *LVVN-jaarboek 1991.* Amsterdam: Stichting LVVN.

Stroop, J. (1998). *Poldernederlands. Waardoor het ABN verdwijnt.* Amsterdam: Bert Bakker.

Stroop, J. (Red). (2003). *Waar gaat het Nederlands naartoe? Panorama van een taal.* Amsterdam: Bert Bakker.

Thio, K., & Verboog, M. (1993). *Verstaanbaar spreken. Een handleiding uitspraakonderwijs voor docenten Nederlands als tweede taal.* Muiderberg: Coutinho.

Timmermans, B. (2008). *Klink klaar. Uitspraak en intonatiegids voor het Nederlands*. Leuven: Davidsfonds.

Trim, J. L. M., Matter, J. F., & King, P. (1975). *Levend Nederlands. Een audio-visuele cursus Nederlands voor buitenlanders.* Cambridge: Cambridge University Press.

Velde, H. van de. (1996). *Variatie en verandering in het gesproken Standaard-Nederlands (1935-1993).* Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Velde, H. van de. (1997). Heeft het Noorden nog een standaarduitspraak? In: *125 jaar Zuidnederlandsche Maatschappij van Taalkunde.* Brussel: Zuidnederlandse Maatschappij voor Taal en Letterkunde.

Verburg, M., & Stumpel, R. (2003). *Van Dale pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal (NT2).* Utrecht-Antwerpen: Van Dale.

Uitspraakonderwijs Nederlands aan anderstaligen

Laurent Rasier[1]
Université catholique de Louvain & FRS-FNRS, België

This paper discusses the pedagogical implications of recent research on the acquisition of pronunciation skills in a foreign language. In doing so, the paper outlines an empirically based approach to pronunciation pedagogy that could be applied to the teaching of Dutch to foreign language learners with different language backgrounds and/or levels of foreign language proficiency.

1. Inleiding

Uit ervaring weet elke docent Nederlands als tweede/vreemde taal dat de uitspraak een moeilijk te verwerven taalcomponent is. In dit verband denkt men vaak spontaan aan het verkeerd articuleren van de afzonderlijke klanken (Hiligsmann, 1999; Van Heuven & Van Houten, 1985), maar ook de prosodie van de te leren taal blijkt voor (vrij) veel problemen te (kunnen) zorgen (Caspers, 2009; Caspers & Van Santen, 2006; Kijak, 2009; Rasier, 2006; Rasier & Hiligsmann, 2007; Van Heuven & Faust in deze bundel). Na een tijdje (vrijwel) buiten beeld te zijn verdwenen, is er tegenwoordig in onderzoek en onderwijs opnieuw belangstelling voor de uitspraakproblemen van niet-moedertaalsprekers, getuige de organisatie van thematische (deel)colloquia en de publicatie van gespecialiseerde bundels (bijvoorbeeld Bossers, 2007; Chun, 2002; Gut, 2009; Hansen-Edwards & Zampini, 2008; Trouvain & Gut, 2007) of van specifiek lesmateriaal

1 Deze bijdrage is de bijgewerkte versie van de lezing die ik in het kader van de themabijeenkomst 'De uitspraak van het Nederlands: verwerving en didactiek' (Zeventiende *Colloquium Neerlandicum*, Utrecht, augustus 2009) heb gehouden. Ik dank de deelnemers aan de themabijeenkomst en de twee anonieme reviewers voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel. Ook wil ik het FRS-FNRS bedanken voor de financiële ondersteuning van het project *Comparative and experimental study of interlanguage prosody: forms and functions of accentuation. The case of French-speaking learners of Dutch and Dutch-speaking learners of French* waarin dit onderzoek werd uitgevoerd.

(bijvoorbeeld Beheydt, Dirven & Kaunzner, 1999; Blomme, Nordin & Potargent, 2009; Hiligsmann & Rasier, 2006; Van Veen, Van Kampen, Olijhoek & Stumpel, 2009).

In deze bijdrage wordt nader ingegaan op de (mogelijke) pedagogische implicaties van het recente uitspraakverwervingsonderzoek in een tweede/vreemde taal. Er wordt daarbij geprobeerd op basis van de beschikbare vakliteratuur en eigen praktijkervaring een aantal pistes uit te stippelen om de uitspraak geïntegreerd aan bod te laten komen in de NVT-lespraktijk. Dit artikel wordt ten slotte met een korte conclusie afgerond.

2. Uitspraak en communicatief taalonderwijs: (nog steeds) een onmogelijke liefde?

Al is er tegenwoordig in de vreemdetalendidactiek een zekere consensus over het idee dat niet-moedertaalsprekers zich op een begrijpelijke en verstaanbare manier moeten kunnen uitdrukken in de doeltaal (Derwing & Munro, 2005, p. 387), toch merkt men dat de uitspraak vaak wordt verwaarloosd in het vreemdetalenonderwijs (Breikreutz, Derwing & Rossiter, 2001; Hiligsmann, 1999). Dit is des te verbazender daar de begrijpelijkheid en de verstaanbaarheid in een vreemde taal, ofwel twee elementen die centraal staan in de doelstellingen van het Europees Referentiekader (2006), sterk beïnvloed worden door de kwaliteit van de uitspraak (Derwing, Munro & Wiebe, 1998; Van Heuven, 2007). In dit opzicht mag men ook niet uit het oog verliezen dat de uitspraak het eerste aspect van de taal is waarmee moedertaalsprekers in de conversatie worden geconfronteerd en op basis waarvan ze niet-moedertaalsprekers beoordelen (Van den Doel, 2006).

Het relatieve gebrek aan aandacht voor de uitspraak in het vreemdetalenonderwijs valt onder meer te verklaren door bepaalde misvattingen of vooroordelen ten opzichte van de rol van de uitspraak in de communicatie die mogelijkerwijs versterkt worden door bepaalde vooronderstellingen van de communicatieve aanpak (zie ook Derwing & Munro, 2009, pp. 481-482). Immers, uitspraak wordt wel eens in het vreemdetalenonderwijs beschouwd als een perifere taalcomponent die toch minder essentieel is voor het goede verloop van de communicatie dan de syntaxis of het lexicon (Beheydt, 2000, p. 80). Van Heuven en De Vries (1981) hebben echter laten zien dat in de praktijk van het Nederlands uitspraakfouten de begrijpelijkheid van eenvoudige zinnen voor moedertaalsprekers twee keer zoveel schade toebrengt als fouten tegen de zinsbouw en de woordenschat. Met het oog op geslaagde communicatie met moedertaalsprekers is de kwaliteit van de uitspraak van niet-moedertaalsprekers dus ten minste net zo belangrijk als de grammaticale en lexicale correctheid van de geproduceerde

uiting. In dit opzicht gaan sommige docenten en/of leerkrachten, die in de NVT-context vaak dezelfde moedertaalachtergrond hebben als hun studenten respectievelijk leerlingen of in ieder geval die zelf de moedertaal van hun doelgroep (vrij) goed beheersen, ervan uit dat moedertaalsprekers van het Nederlands de boodschap van de studenten respectievelijk leerlingen in kwestie zullen kunnen achterhalen als zij daar zelf ook toe in staat zijn geweest. Uit onderzoek van onder andere Bent en Bradlow (2003) is evenwel naar voren gekomen dat in de communicatie met niet-moedertaalsprekers andere niet-moedertaalsprekers met dezelfde moedertaalachtergrond in het voordeel zijn ten opzichte van moedertaalsprekers van de doeltaal die de moedertaal van hun gesprekspartner(s) niet (goed) kennen (ofwel *Interlanguage Speech Intelligibility Benefit*, Bent & Bradlow, 2003). Bovendien worden docenten na verloop van tijd 'expert' in het decoderen van de fouten van hun leerlingen (Gass & Varonis, 1984). Ten slotte leeft ook het idee, dat waarschijnlijk geïnduceerd wordt door het communicatieve credo, dat er aan uitspraakfouten niets hoeft te worden gedaan omdat die mettertijd toch (bijna) vanzelf zullen verdwijnen (zie ook Hiligsmann, 1999). Hoewel extra input en/of contact met de doeltaal wel degelijk kan (kunnen) leiden tot het spontaan oppikken van *sommige* kenmerken (Flege & Liu, 2001; Riney & Flege, 1998; Trofimovitch & Baker, 2006), geldt dit niet voor *alle* onderdelen van de uitspraak, die bovendien dreigen te fossiliseren als er geen aandacht aan wordt besteed (Ioup & Weinberger, 1987). Dit pleit er in ieder geval voor in het vreemdetalenonderwijs weer/meer plaats in te ruimen voor de uitspraak.

In verband met het uitspraakonderwijs aan niet-moedertaalsprekers dient echter opgemerkt dat er tot op heden eigenaardig genoeg relatief weinig onderzoek is gedaan naar het effect van (verschillende soorten van) uitspraakinstructie in een vreemde taal. Bovendien zijn de uitkomsten van de studies op dat gebied niet eenduidig (Derwing & Munro, 2005, p. 387; zie ook Lowie, 2004). Suter (1976) en Purcell en Suter (1981) hebben bijvoorbeeld het verband tussen het aantal uren uitspraakonderwijs en de kwaliteit van iemands uitspraak onderzocht en hebben in hun studie geen correlatie gevonden tussen de twee variabelen. Daarnaast hebben andere studies laten zien dat sommige *vormen* van uitspraakinstructie wel degelijk een positief effect hebben op de verstaanbaarheid en/of op de mate van 'buitenlandsheid', ofwel buitenlands accent (Champagne-Muzar, 1996; Couper, 2003; Derwing & Munro, 1997; Derwing et al., 1998; MacDonald, Yule & Powers, 1994; Perlmutter, 1989). In dit opzicht hebben Flege en Wang (1989) zelfs gesuggereerd dat het leerproces van de uitspraak van een vreemde taal niet wezenlijk verschilt van het leerproces van bijvoorbeeld de syntaxis. In beide gevallen gaat het er namelijk om de leerder bewust te maken van bepaalde relevante kenmerken van de doeltaal door zijn/haar aandacht op de

kenmerken in kwestie te vestigen (ofwel *focus on form*). Op basis van deze resultaten zou in het verlengde van Lowie (2004, p. 5) kunnen worden geconcludeerd dat uitspraakverbetering niet zozeer een zaak van kwantiteit is maar veeleer van kwaliteit van de genoten instructie. In Sectie 4 wordt nader ingegaan op de vorm en inhoud van het uitspraakonderwijs aan anderstaligen.

3. Leerdoelen voor het uitspraakonderwijs

Lange tijd heeft in de uitspraakdidactiek de gedachte geprevaleerd dat de moedertaalspreker als doel moest fungeren, ofwel *nativelike pronunciation.*[2] Vrij snel bleek zo'n hoog niveau van uitspraakvaardigheid echter niet haalbaar voor de meeste leerders. Bovendien liet sociolinguïstisch onderzoek zien dat ook moedertaalsprekers wel eens van de 'norm' afwijken en dat ook hun (uit)spraak vrij veel (regionale, stilistische) variatie vertoont zonder dat dit aanleiding geeft tot communicatieproblemen.[3] Dit heeft geleid tot een verschuiving van het doel van uitspraakinstructie van 'moedertaalachtig' naar 'verstaanbaar'.[4] Uitspraakcursussen waarin de verstaanbaarheid centraal staat, zijn onder meer *Verstaanbaar spreken* (Thio & Verboog, 1999), *Verstaanbaarheid in de praktijk* (Everaerts, Janssens, Lobelle & Peeters, 2007), *Nu versta ik je!* (Blomme et al., 2009), *Uitspraaktrainer in de les* (Van Veen et al., 2009).

Het bovenstaande zou de verkeerde indruk kunnen wekken dat de nadruk op de verstaanbaarheid gepaard gaat met een grotere tolerantie voor uitspraakfouten en/of met lagere eisen wat betreft de kwaliteit/accuratesse van de uitspraak van niet-moedertaalsprekers. Aangezien bepaalde, met name prosodische, uitspraakfouten een (vrij grote) negatieve impact op de communicatie hebben (Anderson-Hsieh, Johnson & Koehler, 1992; Hahn, 2004; Munro & Derwing, 1995; Trofimovitch & Baker, 2006; Zielinski, 2008) en/of negatieve gevoelens kunnen uitlokken bij de luisteraar (bijvoorbeeld ergernis, negatieve evaluatie van de anderstalige gesprekspartner; Flege, 1988; Van den Doel, 2006) is dat beslist niet het geval. Ook dient erop gewezen te worden dat een verstaanbare uitspraak niet in alle contexten volstaat (Pennington, 1998). Bij sommige doelgroepen (bijvoorbeeld professionele taalgebruikers) moet het doel van het uitspraakonderwijs immers hoger liggen dan bij andere (bijvoorbeeld deelnemers aan inburgering-

2 De mythe van *de* moedertaalspreker berust op de – geïdealiseerde – Chomskyaanse opvatting van de taalgemeenschap als een perfect homogeen geheel, waarbij het dus mogelijk zou zijn een uniek referentiepunt aan te wijzen voor het taal- en uitspraakonderwijs aan anderstaligen (Beheydt, 2000 en in deze bundel).

3 Ik verwijs naar Van Heuven en Van de Velde (2010) voor een overzicht van de voornaamste uitspraakverschillen tussen Nederland en Vlaanderen.

4 Die gedachte staat centraal in het werk van Jennifer Jenkins die (internationale) verstaanbaarheid als uitgangspunt neemt bij het formuleren van haar *Lingua Franca Core* voor het Engels (zie Jenkins, 2007).

lessen). Dit pleit ervoor gebruik te maken van een systeem waarbij verstaanbare en moedertaalachtige uitspraak de twee uitersten van een continuüm vormen (ofwel minimale tegenover maximale doelstelling) en er tussen die twee uitersten in allerlei tussenniveaus mogelijk zijn. Hoe hoog de lat precies moet worden gelegd, hangt dan af van de behoeftes van de doelgroep.

Een voorbeeld van zo'n benadering vindt men in Lowie (2004) die een onderscheid maakt tussen 'verstaanbare', 'prettig verstaanbare' en 'moedertaalachtige' uitspraak. Volgens de auteur vormt 'verstaanbare' uitspraak een realistisch doel voor algemeen zakelijk taalgebruik. Bij mensen die beroepshalve de taal gebruiken om in het openbaar te spreken, zou eerder naar 'prettig verstaanbaar' moeten worden gestreefd. Bij professionele taalgebruikers die ook een modelfunctie hebben (bijvoorbeeld docenten), zou 'moedertaalachtig' als doel moeten fungeren. Als we nu die drie niveaus van uitspraakvaardigheid relateren aan de schaal voor 'fonologische beheersing' in het Europees Referentiekader (2006, p. 109; zie Tabel 1), dan kan 'verstaanbaar' als een soort overkoepelende term worden beschouwd voor de niveaus A1 en A2 (met eventueel B1), terwijl 'prettig verstaanbaar' en 'moedertaalachtig' de niveaus (B1 en) B2 respectievelijk C1 en C2 omvatten.

Tabel 1. Niveaus van fonologische beheersing in een vreemde taal (Europees Referentiekader, 2006, p. 109)

	Fonologische beheersing
C2	Als C1.
C1	Kan de intonatie variëren en de juiste nadruk in zinnen leggen om ook fijnere betekenisnuances uit te drukken.
B2	Heeft een heldere, natuurlijke uitspraak en intonatie verworven.
B1	De uitspraak is duidelijk te verstaan, ook al is soms een duidelijk buitenlands accent te horen en worden er incidenteel uitspraakfouten gemaakt.
A2	De uitspraak is over het algemeen voldoende helder om te worden verstaan ondanks een merkbaar buitenlands accent, maar de gesprekspartners zullen af en toe herhaling moeten vragen.
A1	De uitspraak van een zeer beperkt repertoire van geleerde woorden en frasen is met enige inspanning verstaanbaar voor moedertaalsprekers die gewend zijn om te gaan met zijn of haar taalgroep.

In verband met de schaal in Tabel 1 dient opgemerkt dat de grenzen tussen de zes niveaus vaak moeilijk te bepalen zijn en dat het in de praktijk niet altijd duidelijk is waar het ene niveau precies ophoudt en het andere begint. Verder zien we dat de verstaanbaarheid vooral in de lagere niveaus van de schaal van belang is, terwijl er steeds hogere formele eisen aan de uitspraak worden gesteld naar-

mate het beheersingsniveau toeneemt. Naast een continuüm in de doelstellingen van het uitspraakonderwijs geeft de schaal dus ook een 'kwalitatieve hiërarchie' weer. Voor elk niveau verneemt men – weliswaar in tamelijk vage (en soms zelfs verwarrende) bewoordingen – wat de 'typische' kenmerken van het niveau in kwestie zijn. Op basis hiervan kunnen met het oog op de lespraktijk enkele 'prioritaire' aandachtspunten worden aangewezen. Deze aandachtspunten zullen echter vaak naargelang van de moedertaal van de leerders, hun taalbeheersingsniveau, hun specifieke behoeftes en/of leerdoelen variëren.

4. Vorm en inhoud van het uitspraakonderwijs

In deze sectie ga ik na hoe het uitspraakonderwijs aan anderstaligen inhoudelijk en methodologisch het best vorm kan worden gegeven.

4.1. Foneem- en/of prosodiegericht uitspraakonderwijs?

Over het algemeen vinden vreemdetaaldocenten de correcte articulatie van de afzonderlijke klanken belangrijker voor de verstaanbaarheid en de begrijpelijkheid van T2-spraak dan prosodische kenmerken (Klein-Heerenbrink & Van Helvert, 1991) en besteden ze daar dan ook vooral aandacht aan in de lespraktijk. Daarnaast hebben ze het gevoel dat klanken over het algemeen makkelijker te behandelen ('ze zijn grijpbaarder') en te diagnosticeren zijn ('ze springen meer in het oor') dan prosodie (Thio & Verboog, 1999, p. 17). Toch pleiten er recent steeds meer auteurs voor in het vreemdetalenonderwijs over te gaan van de traditionele, foneemgebaseerde *bottom-up* benadering tot een meer globale, prosodiegerichte *top-down* aanpak (Chun, 2002). Een Nederlandse uitspraakcursus die deze koersverandering illustreert, is *Verstaanbaar spreken* (Thio & Verboog, 1999). In die cursus wordt de leerstof in de volgende volgorde aangeboden: klemtoon, sjwa, accent, intonatie, ritme, klanken, stemvolume, woordbinden, non-verbale communicatie. Met die volgorde willen de auteurs duidelijk maken dat prosodische verschijnselen in hun visie belangrijker zijn voor de verstaanbaarheid dan segmentele aspecten.

Empirische steun voor een meer globale, prosodiegerichte aanpak vindt men onder meer in studies van het effect van verschillende types uitspraakfouten. De algemene tendens die uit die studies naar voren komt, is dat fouten tegen prosodische verschijnselen (bijvoorbeeld verkeerde klemtoon in woorden, accent op communicatief niet belangrijke informatie; Hahn, 2004; Zielinski, 2008) over het algemeen een grotere impact op de verstaanbaarheid en de begrijpelijkheid van T2-spraak hebben dan fouten tegen de uitspraak van de klanken (Anderson-

Hsieh et al., 1992; Munro & Derwing, 1995; Trofimovitch & Baker, 2006). Een andere relevante studie is Derwing et al. (1998) waarin het effect van drie vormen van uitspraakinstructie op de vlotheid, de verstaanbaarheid en de sterkte van buitenlands accent onder de loep wordt genomen. In die studie kregen drie leerdersgroepen 1) geen speciale instructie, 2) instructie over individuele klanken (in dit geval identificatie, discriminatie en herhaling van losse klanken), 3) instructie over prosodische kenmerken (hier syllabes identificeren, beklemtoonde syllabes tellen, woordgroepen en/of zinnetjes herhalen).

Tabel 2. Effect van drie benaderingen van het uitspraakonderwijs (naar Derwing et al., 1998, p. 403)

	Geen instructie	**Segmenteel**	**Suprasegmenteel**
Zinnen voorlezen			
Verstaanbaarheid	Onveranderd	**Verbeterd**	**Verbeterd**
Buitenlands accent	**Verbeterd**	**Verbeterd**	**Verbeterd**
Verhaal vertellen			
Verstaanbaarheid	Onveranderd	Onveranderd	**Verbeterd**
Buitenlands accent	Onveranderd	Onveranderd	Onveranderd
Vlotheid	Onveranderd	Onveranderd	**Verbeterd**

Tabel 2 vat de voornaamste resultaten van het onderzoek samen.[5] In een voorleestaak blijken de drie groepen er qua sterkte van buitenlands accent op vooruit te zijn gegaan, terwijl dit qua verstaanbaarheid slechts het geval is met de groepen die segmentele respectievelijk suprasegmentele instructie hebben genoten. In een spreekopdracht daarentegen is alleen de groep met suprasegmentele instructie verbeterd. De gemaakte vorderingen hebben te maken met de vlotheid en de verstaanbaarheid van de spraak, terwijl de mate van 'buitenlandsheid' dezelfde is gebleven. Deze resultaten wijzen op het belang van prosodische aspecten voor vreemdetaalleerders en pleiten ervoor in het vreemdetalenonderwijs meer aandacht te besteden aan de prosodie dan nu het geval is.[6]

Toch hoeft de extra nadruk op de prosodie niet te betekenen dat de klanken buiten beschouwing moeten worden gelaten. In de eerste plaats dient erop te worden gewezen dat de segmentele en de prosodische laag van de taal zo met elkaar vervlochten zijn dat ze in ongemanipuleerd stimulusmateriaal nooit helemaal strikt van elkaar te scheiden zijn. Immers, het bespreken en inoefenen van

[5] Vergelijkbare resultaten vindt men in Missaglia (1999).

[6] In het licht van deze resultaten kan men zich afvragen waarom de prosodie pas op het B2-niveau in de ERK-schaal voor 'fonologische beheersing' (zie Tabel 1) wordt genoemd. Met het oog op de verstaanbaarheid zouden prosodische kenmerken reeds (gedeeltelijk) deel moeten uitmaken van het taalrepertoire van leerders op het A2- en B1-niveau waar de uitspraak 'over het algemeen voldoende helder om te worden verstaan' respectievelijk 'duidelijk te verstaan' moet zijn (ERK, 2006, p. 109).

prosodische verschijnselen impliceert een zekere blootstelling van de leerder aan segmentele materie. Omgekeerd geldt dat klanken steeds ingebed zijn in een (zij het minimaal) melodisch en/of ritmisch kader. Daarnaast zou uitspraakonderwijs dat uitsluitend op de prosodie zou focussen – althans gedeeltelijk – zijn doel missen. De juiste uitspraak van een aantal segmenten is wel degelijk van belang voor de verstaanbaarheid (zie infra) en aandacht voor de juiste articulatie van de klanken is in elk geval onmisbaar voor wie een hoog niveau van uitspraakvaardigheid nastreeft (Jenkins, 2000, p. 135; Lowie, 2004, p. 6).

Ook bij de te behandelen klanken kunnen/moeten er dus prioriteiten worden gesteld. Er kan daarbij gebruik worden gemaakt van linguïstische criteria/factoren zoals de *aan-/afwezigheid van uitspraakcontrast* tussen de moedertaal en de doeltaal van de leerders en/of de *frequentie* waarmee een bepaalde klank voor fouten zorgt (Neri, Cucchiarini & Strik, 2006). Met het eerste criterium loopt men echter het risico klanken te verwaarlozen (omdat die in de moedertaal en de doeltaal van de leerders voorkomen) die toch regelmatig aanleiding geven tot uitspraakproblemen. Daarnaast houdt het tweede criterium het gevaar in dat men stilstaat bij uitspraakkenmerken die omwille van hun repetitieve karakter weliswaar opvallend zijn maar die communicatief gezien weinig relevant (kunnen) zijn. Immers, niet alle uitspraakfouten gaan gepaard met betekenisverandering en/of interpretatieproblemen. Ze hebben met andere woorden een verschillende *functionele lading* (*functional load*; Avram, 1964; Brown, 1988). Met deze term bedoelt men de frequentie waarmee een bepaald uitspraakkenmerk een betekenisdifferentiërende functie heeft, oftewel '[…] a measure of the amount of work which two phonemes (or a distinctive feature) do in keeping utterances apart – in other words, a gauge of the frequency with which two phonemes contrast in all possible environments' (King, 1967, p. 831).

In een recente studie hebben Munro en Derwing (2006) het effect van uitspraakfouten met een hoge respectievelijk lage functionele lading op de verstaanbaarheid en de mate van buitenlandsheid onderzocht. De resultaten laten zien dat fouten tegen segmentele kenmerken met een hoge functionele lading (bijvoorbeeld betekenisonderscheidende klankcontrasten zoals in het paar 'Sue' /s/ – 'shoe' /ʃ/) een grote negatieve invloed hebben op de verstaanbaarheid en op de perceptie van een buitenlands accent,[7] terwijl de fouten tegen segmentele kenmerken met een lage functionele lading (bijvoorbeeld allofonen van eenzelfde foneem) vooral als indicaties van 'buitenlandsheid' worden geïnterpreteerd en weinig invloed hebben op de verstaanbaarheid en de begrijpelijkheid. Op didac-

[7] Er is in dit verband sprake van een cumulatief effect, ofwel hoe meer fouten tegen segmentele kenmerken met een hoge functionele lading, des te sterker het buitenlands accent. Zo'n cumulatief effect werd echter niet gevonden bij verkeerd uitgesproken klanken met een lage functionele lading.

tisch vlak pleit dit er in de eerste plaats voor aandacht te besteden aan de uitspraakkenmerken met een hoge functionele lading, want die zijn a priori van belang voor alle types leerders, terwijl men er goed aan doet de uitspraakverschijnselen met een lage(re) functionele lading te reserveren voor de leerders die een hoog niveau van uitspraakbeheersing nastreven.

Met het oog op het uitspraakonderwijs aan niet-moedertaalsprekers zou men op basis van de onderzoeksresultaten die in het voorgaande op een rijtje zijn gezet, de volgende prioritaire aandachtspunten kunnen aanwijzen: 1) prosodische verschijnselen (bijvoorbeeld klemtoon, accent), 2) klanken met een hoge functionele lading (bijvoorbeeld betekenisonderscheidende klankcontrasten) en 3) klanken met een lage functionele lading (bijvoorbeeld klanken met verschillende realisaties zonder verschil in betekenis zoals de /w/ of de /r/).[8] Daarnaast is het ook van belang aandacht te besteden aan de typische kenmerken van verbonden spraak, bijvoorbeeld assimilatie en reductieverschijnselen (‘Dag dames en heren’ > ‘Dag samen’), en woordbinden. Ik verwijs naar Baelen (in deze bundel) en Baelen, Hilligsman en Rasier (2008) voor een analyse van (stem)assimilatieproblemen bij Franstalige leerders van het Nederlands en naar de artikelen in Brown en Kondo-Brown (2006) voor suggesties in verband met het onderwijzen van reductieverschijnselen aan vreemdetaalleerders. In dit opzicht laten de studies zien dat een combinatie van perceptieoefeningen waarbij de leerders bijvoorbeeld de volle niet-gereduceerde vormen moeten achterhalen, met een inductieve (eventueel contrastief opgezette) aanpak waarbij de leerders bijvoorbeeld de (socio)linguïstische en discursieve beperkingen op reductieverschijnselen in de doeltaal en/of in hun moedertaal moeten ontdekken, goede resultaten oplevert. In een later stadium kan aandacht worden besteed aan het leren produceren van gereduceerde vormen.

4.2. Perceptie als uitgangspunt

Reeds in 1942 benadrukte Bloomfield het belang van de perceptie bij het leren van taal: ‘one learns to understand and speak a language primarily by hearing and imitating native speakers’ (Bloomfield, 1942; geciteerd door Poelmans, 2003, p. 3). Ook in verband met het verwerven van de uitspraak van een vreemde taal wordt vaak aangenomen dat de perceptie een belangrijke rol speelt, want wat de leerder niet hoort, zal hij ook niet correct kunnen (re)produceren (Bossers, 2007; Strange & Shafer, 2008). In dit opzicht wordt vaak gewezen op

8 Er is echter meer onderzoek nodig om precies te kunnen uitmaken welke klanken of klankcontrasten in het Nederlands een hoge functionele lading hebben en welke niet of minder.

de rol van de moedertaal die als een soort fonologisch filter fungeert (Troubetzkoy, 1969; zie ook Escudero, 2005).

Uitgaande van de principes van *interlingual identification*, ofwel de neiging van niet-moedertaalsprekers om onbekende doeltaalklanken in termen van de klankonderscheidingen van hun moedertaal te percipiëren (Weinreich, 1953), en van *categorical perception*, ofwel het vermogen om de continue akoestische informatie in het spraaksignaal te herleiden tot klankcategorieën (Liberman, Harris, Hoffman & Griffith, 1957), maakt Flege in zijn *Speech Learning Model* (SLM) een onderscheid tussen drie scenario's (Flege, 1988, 1995; Flege, Schirru & MacKay, 2003).[9] In het eerste scenario correspondeert een foneem in de doeltaal met een foneem in de moedertaal, ofwel een T1-T2-overeenkomst. In dit geval worden de twee fonemen in dezelfde categorie ondergebracht, bijvoorbeeld de Franse en Nederlandse /n/.[10] Een tweede mogelijkheid bestaat erin dat een foneem in de doeltaal op een foneem in de moedertaal lijkt, ofwel een T1-T2-gelijkenis. In dat geval worden de twee fonemen eveneens in dezelfde categorie in de fonemenkaart van de leerder opgeslagen, ook als het foneem in de doeltaal fonologisch distinctief is. Dit is bijvoorbeeld het geval met de Nederlandse [ɪ] die in de foneeminventaris van Franstalige leerders van het Nederlands in dezelfde categorie thuishoort als de Franse en Nederlandse [i] waardoor het in het Nederlands betekenisonderscheidende [i]-[ɪ] contrast ('Piet' tegenover 'pit') – in productie en perceptie – wordt geneutraliseerd. Ten slotte komt het voor dat een foneem in de doeltaal geen equivalent heeft in de moedertaal, ofwel een T1-T2-verschil. In dat geval moet in de foneeminventaris een aparte categorie worden gecreëerd voor het nieuwe doeltaalfoneem, bijvoorbeeld de Nederlandse /X/ die in het Frans helemaal niet bestaat.

Naast verkeerde identificaties en categorisaties van doeltaalfonemen blijken niet-moedertaalsprekers ook vaak moeite te hebben met het waarnemen van (prosodische) grenzen tussen bijvoorbeeld woorden, frases en/of zinnen (segmentatieprobleem; Matter, 1986). In dit opzicht dient opgemerkt te worden dat het segmenteren van de continue spraakstroom in kleinere eenheden de eerste stap vormt in de interpretatie van gesproken taaluitingen (Poelmans, 2003, pp. 11-13). In de klaspraktijk zou dan ook aandacht moeten worden besteed aan foneemidentificatieprocessen én aan het perceptief segmenteren van spraak. Van-

9 Er dient te worden opgemerkt dat de implicaties van Fleges model voor het leerproces van prosodische verschijnselen in een vreemde taal tot nu toe nauwelijks zijn onderzocht.

10 Er kunnen soms toch problemen ontstaan vanwege verschillen in fonotactische regels tussen de moedertaal en de doeltaal. Een voorbeeld hiervan is de /ə/. Articulatorisch gezien wordt de sjwa in het Frans en in het Nederlands op dezelfde manier geproduceerd maar positioneel merkt men dat die in eindpositie in het Nederlands (op een paar uitzonderingen na, bijvoorbeeld in 'douche', 'cheque', 'crèche') steeds uitgesproken wordt, terwijl dat niet het geval is in het Frans. In het Nederlands zijn Franstaligen dan ook vaak geneigd de slot-/ə/ niet uit te spreken (Hiligsmann, 1999).

daag de dag is het vreemdetalenonderwijs echter vaak gericht op *globaal* luisteren, ofwel 'begrijpvaardigheid', en veel minder op het leren identificeren van fonemen en woorden in de spraakstroom, ofwel 'verstavaardigheid' (Mendelsohn, 1994; Poelmans, 2003), terwijl die twee aspecten samen bepalen hoe efficiënt de luisteraar de boodschap van zijn gesprekspartner zal interpreteren (Bossers, 2007, p. 140). In termen van spraakverwerking en interpretatie kan namelijk geen sprake zijn van begrijpen zonder eerst de woorden te hebben verstaan. Men moet eerst de continue stroom van klanken analyseren en daarin relevante eenheden identificeren (ofwel verstaan) voordat men kan overgaan tot het toekennen van betekenis op basis van de herkende elementen (ofwel begrijpen). In de klaspraktijk zou dan ook naast begrijpend luisteren plaats moeten worden ingeruimd voor selectief luisteren.

Over de vraag of de ene benadering meer bijdraagt tot het verwerven van luistervaardigheid in een vreemde taal dan de andere, zijn de meningen verdeeld (Poelmans, 2003). Terwijl sommigen geloven in het nut van selectief luisteren (Bossers, 2007; Grezel, 1992; Matter, 1986; Mendelsohn, 1994), beschouwen anderen het trainen van selectief luisteren als een 'necessary but insufficient condition for success' (Buck, 1995; in Poelmans, 2003, pp. 3-4). In feite zijn globaal en selectief luisteren complementair en doet men er mijns inziens goed aan beide manieren van luisteren geïntegreerd aan bod te laten komen in de les. Dit geldt niet alleen voor de fonemen van de doeltaal, maar ook voor suprasegmentele eigenschappen zoals klemtoon, accent en prosodische grenzen. In het Nederlands speelt klemtoon een belangrijke rol bij de woordherkenning (Cutler, 1984; Cutler, Dahan & Van Donselaar, 1997; Cutler & Koster, 2000). Ook kan klemtoon gebruikt worden om woordvormen van elkaar te onderscheiden (betekenisonderscheidende functie) zoals in de paren '<u>voor</u>komen' ('zich voordoen') – 'voor<u>ko</u>men' ('beletten') en '<u>voor</u>naam' ('roepnaam') – 'voor<u>naam</u>' ('aanzienlijk'; Cutler & Van Donselaar, 2001).[11] Accent daarentegen is van belang bij het identificeren van bekende en nieuwe en/of contrastieve informatie in spraak (Nooteboom & Kruyt, 1987). In dit opzicht blijken vreemdetaalleerders vooral problemen te hebben met het waarnemen van het prominentieverschil tussen geaccentueerde en ongeaccentueerde woorden. Vooral de gevallen waarin deaccentuering in het spel is, brengen perceptieproblemen met zich mee (Rasier, Caspers & Van Heuven, 2010). Ten slotte leveren prosodische grenzen informatie over de syntactische en/of semantische relaties tussen woorden (bijvoorbeeld 'Jan

[11] Vergelijk met het Engelse paar '<u>di</u>gest' ('synopsis') – 'to di<u>gest</u>' ('verteren'). Met betrekking tot minimale klemtoonparen in het Nederlands, ofwel woordparen die alleen qua klemtoonpositie van elkaar verschillen, merken Cutler en Van Donselaar (2001, p. 174) op dat die voorkomen maar dat die nogal zeldzaam zijn. In hun studie noemen de auteurs slechts dertien paren van dat type.

zei // de baas is te laat' tegenover 'Jan // zei de baas // is te laat'; Rietveld & Van Heuven, 2009, p. 289). Eveneens van belang is het percipiëren (en reconstrueren) van woordgrenzen, bijvoorbeeld in gevallen van reductie (bijvoorbeeld samentrekking, elisie) en/of assimilatie (sandhi). Op het trainen van verstavaardigheid wordt in 4.4 nader ingegaan. Daarbij dient naar mijn idee in elk geval aandacht te worden besteed aan de volgende onderdelen van de uitspraak:

- De waarneming van foneemcontrasten in de doeltaal enerzijds en tussen de doeltaal en de moedertaal anderzijds. In het eerste geval staat de interne structuur van de foneeminventaris van de doeltaal centraal, terwijl er in het tweede geval nader ingegaan wordt op de verschillen tussen het klanksysteem van de moedertaal en de doeltaal.
- De perceptie van de prominentieverhoudingen binnen en tussen woorden. Op die manier kan de leerder het verschil leren waarnemen tussen lexicaal beklemtoonde en onbeklemtoonde syllabes in woorden enerzijds en tussen geaccentueerde en ongeaccentueerde informatie anderzijds (Caspers & Van Santen, 2006; Caspers, 2009; Kijak, 2009; Rasier et al., 2010).
- De identificatie van (prosodische) grenzen in de spraakstroom. Dit is van belang met het oog op de spraakverwerking, met name het (re)construeren van de syntactische en/of semantische relaties tussen woorden.

4.3. Uitspraaknorm en variatie

Een andere belangrijke vraag met betrekking tot het uitspraakonderwijs betreft de kwestie van de uitspraaknorm (zie ook Beheydt in deze bundel). In het uitspraakonderwijs heeft lange tijd het beeld van een sterk geïdealiseerde moedertaalspreker zonder enig regionaal accent als model geprevaleerd. Vandaag de dag doet de herkenning van allerlei varianten naast en/of binnen de standaardtaal de vraag rijzen *welke* moedertaalspreker de meest geschikte kandidaat is voor zo'n voorbeeldfunctie. In dit opzicht kiezen de meeste auteurs van uitspraakcursussen hetzij voor een 'Nederlands-Nederlands' model (bijvoorbeeld Berendsen, 1997; Coenen, 1991) hetzij voor een 'Belgisch-Nederlands' referentiepunt (bijvoorbeeld Verhoeven, 1996). Recenter ziet men ook uitspraakcursussen en leerboeken verschijnen die zowel Nederlands als Belgisch materiaal bevatten (Beheydt et al., 1999; Hiligsmann & Rasier, 2006). In Beheydt et al. (1999) wordt naast geografisch bepaalde uitspraakvariatie ook aandacht besteed aan verschillen tussen spreekstijlen.

In de praktijk van het uitspraakonderwijs aan niet-moedertaalsprekers doet men er goed aan slechts één referentiepunt te hanteren, namelijk de uitspraak-

variant van de standaardtaal uit Nederland of België (Van Heuven & Van de Velde, 2010). Vooral in het begin van het uitspraakleerproces is het van belang dat de leerders met één referentiepunt worden geconfronteerd zodat ze de twee varianten van de standaardtaal niet kriskras door elkaar halen. Bij de keus van de variant die als productief model zal fungeren, lijkt het me eveneens belangrijk rekening te houden met de behoeften van de leerders, met name de frequentie waarmee ze met de ene of de andere variëteit in contact (zullen) komen. Dit sluit uiteraard niet uit dat ze, met name in een gevorderd(er) stadium van het verwervingsproces, geconfronteerd worden met de andere variant van de standaardtaal. Van die andere variant zal er echter maar naar een receptieve kennis worden gestreefd. Bij gevorderde leerders zou er ook – eerst receptief en vervolgens productief – aandacht kunnen/moeten worden besteed aan de stilistische uitspraakvariatie in de standaardtaal.

4.4. Uitspraaktheorie en/of -oefeningen

De bespreking in Sectie 2 heeft aannemelijk gemaakt dat het mogelijk is via instructie de kwaliteit van de uitspraak in termen van verstaanbaarheid en/of buitenlands accent te verbeteren. Een andere vraag in verband met het uitspraakonderwijs aan anderstaligen heeft te maken met de rol van uitspraaktheorie en oefeningen. In dit opzicht pleit 't Hart (1981, p. 98; mijn cursivering) voor een cognitieve aanpak, ofwel 'a process of acquiring conscious control of the phonological […] patterns of a second language, largely through the *study and analysis of these patterns as a body of knowledge*'. Volgens Champagne-Muzar (1996) werkt de kennis van uitspraakregels de correcte perceptie van uitspraakverschijnselen in de doeltaal in de hand. Daarnaast blijkt uit Yule en MacDonald (1994) dat studenten die zelfstandig in hun eigen tempo kunnen oefenen, eveneens significante vorderingen maken. Kortom, uitspraakonderwijs kan het best opgevat worden als een combinatie van uitspraaktheorie en gevarieerde productie en perceptieoefeningen.

Op basis van de resultaten van het uitspraakonderzoek in een vreemde taal en mijn eigen praktijkervaring zou ik nu een lans willen breken voor een benadering van uitspraakverschijnselen die bestaat uit vijf op elkaar voortbouwende fases: input, reflectie, geleide waarneming, geleide productie, vrije productie. In wat volgt, worden de verschillende stappen nader toegelicht.

De eerste stap bestaat erin de leerders te confronteren met uitspraakverschijnselen in de doeltaal via het beluisteren van (semi-)authentiek materiaal. Het gebruik van authentieke gesproken taal biedt het dubbele voordeel dat de klanken of woorden niet extra duidelijk of nauwkeurig worden uitgesproken en dat

het meestal ook voorbeelden van taalverschijnselen bevat die typisch zijn voor natuurlijke verbonden spraak (bijvoorbeeld gereduceerde vormen, elisies, samentrekkingen). Die kenmerken maken authentiek taalmateriaal zeer geschikt voor het bestuderen van segmentatiestrategieën of van prosodische verschijnselen boven het woordniveau (bijvoorbeeld accent, intonatie, frasering, ritme), maar zorgen er tevens voor dat andere, met name segmentele, kenmerken daardoor minder goed uit de verf zouden kunnen komen of zelfs onopgemerkt zouden kunnen gaan. Naargelang het bestudeerde verschijnsel (en/of het taalbeheersingsniveau van de leerders) doet men er soms goed aan eerst uit te gaan van semiauthentieke spraak waarbij het taalmateriaal trager, nauwkeuriger uitgesproken wordt zodat de leerder kan focussen op één aspect, bijvoorbeeld de uitspraak van een bepaalde klank, de plaats van de klemtoon in bepaalde doelwoorden, enzovoort. Dit sluit uiteraard niet uit dat er in een later stadium gebruik wordt gemaakt van spontaan (spontaner) taalmateriaal. Verder verdient het volgens Tremblay (2009, p. 58) aanbeveling in receptieve uitspraaklessen gebruik te maken van taalmateriaal dat bij verschillende sprekers verzameld is zodat de leerders vertrouwd kunnen worden gemaakt met individuele, sprekergebonden uitspraakverschillen.

In de tweede fase staat de analyse van uitspraakverschijnselen centraal. In de benadering die in dit artikel voorgesteld wordt, heeft de analyse van uitspraakkenmerken een ondersteunende functie voor perceptie en productieoefeningen. Er wordt daarbij vooral gefocust op 1) prosodische eigenschappen (klemtoon, accent, frasering), 2) klanken met een hoge functionele lading en 3) klanken met een lage functionele lading (zie 4.1).[12] Verder wordt de theorie over uitspraak via *noticing* en/of *focus on form* aangeboden. Klemtoon-, accent-[13] en assimilatieverschijnselen lenen zich bijvoorbeeld goed voor een inductieve aanpak waarbij de leerder eerst naar voorbeelden moet luisteren en vervolgens zelf regels moet formuleren. Wat de spraakklanken betreft, wordt in de eerste plaats aandacht besteed aan de foneemcontrasten die in de doeltaal een betekenisonderscheidende functie hebben en aan de doeltaalklanken zonder (exact) formeel equivalent in de moedertaal van de leerder. In zulke gevallen moet hij een nieuwe stand van de spraakorganen aanleren (ofwel motorisch probleem) en daarbij kan articulatorische informatie over de te leren klank een faciliterend effect hebben. Daarnaast is het ook van belang dat de leerders – ongeacht hun leerdoelen – inzicht krijgen in de relatie tussen klank en spelling (zie Nagy in deze bundel en

[12] De hoeveelheid theorie over deze (en andere) onderdelen van de uitspraak kan uiteraard naargelang van de leerdoelen van de leerders variëren. Immers, zij die de taal met het oog op algemeen zakelijk verkeer studeren, hebben (gedetailleerde) uitspraaktheorie minder nodig dan bijvoorbeeld toekomstige docenten.

[13] Bij (vrij) gevorderde leerders kan er in verband met accent ook worden gewezen op de interacties met de woordvolgorde en de syntaxis bij het markeren van belangrijke informatie in spraak (Rasier, 2007a).

het in september 2010 verschenen themanummer van het tijdschrift *Language and Speech* dat handelt over de relatie tussen spelling en fonologie). In verband met de zonet genoemde aspecten wordt zoveel mogelijk gestreefd naar doorzichtige – eventueel contrastief geformuleerde – regels. Het contrastieve aspect heeft als doel interferentiefouten tegen te gaan door de leerders bewust te maken van de uitspraakverschillen tussen de doeltaal en de moedertaal (zie ook Beheydt et al., 1999; Hiligsmann & Rasier, 2006).

Na de bestudering van uitspraakverschijnselen staat in de derde fase de verscherping van de waarneming of verstavaardigheid centraal. Mogelijke oefenvormen zijn daarbij herkenningsoefeningen waarin de leerders een gegeven uitspraakkenmerk in een reeks stimuli moeten identificeren (bijvoorbeeld een klank, een klemtoonpatroon, de aan-/afwezigheid van accent), discriminatieoefeningen aan de hand van minimale paren om het uitspraakverschil tussen verwante klanken, tussen een woord met initiale en finale klemtoon of tussen geaccentueerde en ongeaccentueerde woorden te leren percipiëren,[14] categoriseringsoefeningen waarin klanken (bijvoorbeeld 'dit is de /…/ van "kat"') en/of klemtoon en accentpatronen in categorieën moeten worden ondergebracht. Verder zijn letterdictees (Devos, Van Loo & Versyck, 2009; Groot & Van Wijk, 2007) of transcriptieoefeningen (Nagy in deze bundel) zeer geschikt om de relatie tussen klank en spelling te oefenen. Dit geldt eveneens voor het leren verstaan van gereduceerde vormen. Daarnaast kunnen dictees en transcriptieoefeningen op basis van zinnen met verschillende reductiepatronen van pas komen bij het leren segmenteren van gesproken taaluitingen. Er moet dan voor gezorgd worden dat de gebruikte zinnen in een natuurlijk tempo zijn geproduceerd en dat de woorden niet extra duidelijk zijn uitgesproken. Een alternatief bestaat erin de leerders de woord- en zinsgrenzen in authentiek, spontaan geproduceerd materiaal te laten aangeven (Cutler & Shanley, 2010).

In verband met receptieve uitspraakoefeningen raden Devos et al. (2009, p. 65) aan gebruik te maken van woorden die de leerders (nog) niet kennen zodat de waarneming zuiver wordt gehouden en er niet gesteund kan worden op de lexicale kennis. Een andere mogelijkheid bestaat erin een beroep te doen op pseudowoorden (zie bijvoorbeeld Timmermans, 2008), maar zulke woorden kunnen vreemdetaalleerders – vooral in de beginfase van het leerproces en/of als die een beperkte woordenschat hebben – in verwarring brengen omdat ze nog niet goed kunnen inschatten of een woordvorm wel of niet bestaat. Er dient ook

[14] In verband met klemtoon en accent is het volgens mij ook van belang oefeningen te voorzien waarbij duidelijk wordt gemaakt dat een verschil in beklemtoning en/of accentuering gepaard kan gaan met een andere betekenis. Voorbeelden van zulke oefeningen vindt men in Hiligsmann en Rasier (2006) en Rasier (2007b).

opgemerkt dat het werken aan verstavaardigheid het best vaak en kort kan gebeuren. In dit opzicht ben ik het eens met Bossers (2007, p. 138; mijn cursivering):

> De leerder zal zich dus meer moeten richten op kleine taalelementjes en de verschillen daartussen dan op bijvoorbeeld globaal begrip van langere luisterteksten. Toegegeven: dat lijkt onverenigbaar met de huidige communicatieve, taakgerichte of cp-gestuurde onderwijsvormen, maar daar is tegenin te brengen dat het met een beetje moeite heel goed mogelijk is, dat de wereld niet vergaat als het eens een keer minder "functioneel" is, en dat het werken hieraan het beste *vaak* en *kort* kan gebeuren.

De vierde en vijfde fases van de voorgestelde benadering zijn gericht op het leren produceren van segmentele en suprasegmentele uitspraakverschijnselen in steeds vrijere contexten (ofwel *transfer*). In dit opzicht is het van essentieel belang dat de leerders de eigen productie leren beoordelen en monitoren. Het gaat er met name om de leerders bewust te maken van de eigen uitspraak en van de afstand tussen de eigen productie en het nagestreefde model (zie 4.3 voor een bespreking van de uitspraaknorm). Dit kan bijvoorbeeld gebeuren aan de hand van audio-opnames die vervolgens samen met de docent worden beluisterd. Verder kan het geven van feedback op uitspraakfouten (zie 4.5) een rol spelen bij de bewustmaking van de eigen uitspraak. In dit opzicht kan het opstellen en (laten) invullen van een uitspraakfiche met de meest frequente uitspraakproblemen nuttig zijn, bijvoorbeeld met het oog op remediëringsoefeningen. Tabel 3 (p. 135) geeft een samenvattend overzicht van de aanpak die in het voorgaande is uiteengezet. Voor elke fase worden tevens een aantal leerdoelen en mogelijke werkvormen voorgesteld.

4.5. Rol van feedback en uitspraakcorrectie

Uitspraakinstructie mag wel bijdragen aan de verstaanbaarheid, uitspraaktraining heeft weinig zin indien de leerder geen of nauwelijks feedback krijgt op zijn productie. In dit verband is het diagnosticeren van de aard en van de oorzaak (oorzaken) van de uitspraakproblemen van de vreemdetaalleerders essentieel met het oog op efficiënte feedback[15] en remediëringstrategieën respectievelijk -oefeningen.

[15] Er dient opgemerkt te worden dat er in het onderzoek naar uitspraakverwerving in een vreemde taal tot nu toe weinig belangstelling is geweest voor de vraag wat de rol van feedback zowel kwalitatief (ofwel in termen van correctiestrategieën) als kwantitatief (ofwel in termen van frequentie van correctie) bij uitspraakverbetering is/kan zijn.

Tabel 3. Fasering van het uitspraakonderwijs en daarbij horende leerdoelen en werkvormen

Fase	Leerdoelen	Didactiek
Input	• Impliciete bewustmaking (receptief)	• Confrontatie met (semi-) authentiek materiaal
Reflectie	• Analyse van uitspraakkenmerken	• *Noticing, focus on form*
Geleide waarneming	• Klanken enzovoort waarnemen • Klankverschillen enzovoort identificeren • Verschillen categoriseren	• Auditieve herkenning • Auditieve discriminatie • Auditieve categorisatie
Geleide productie	• Stabiliseren in geleide productie • Monitoring eigen productie	• Productie in gecontroleerde contexten • Zelfbeoordeling, bewustmaking van eigen productie (*consciousness raising*)
Vrije productie	• Toepassen in vrije productie (transfer)	• Productie in vrije spraak

In verband met segmentele uitspraakproblemen maakt Van Ginneken (1996, p. 166) een onderscheid tussen 1) kennisfouten waarbij de leerder niet weet welke klanken een woord bevat, 2) perceptiefouten waarbij de leerder geen verschil hoort tussen verwante klanken, en 3) articulatiefouten waarbij de leerder de spraakorganen verkeerd manipuleert. In het eerste geval is het meestal voldoende om uitleg te geven over de aard van klanken in het problematische woord. Bij perceptiefouten daarentegen kunnen er het best extra perceptieoefeningen (bijvoorbeeld categorisatie en discriminatieoefeningen) worden voorzien zodat hij de verschillen tussen verwante klanken leert waarnemen. Ten slotte kunnen articulatiefouten het best aangepakt worden via het imiteren, voorlezen en zelfstandig produceren van steeds langere stukken tekst. Ook is het belangrijk dat de leerder bewust wordt gemaakt van de afstand tussen de eigen uitspraak en het referentiepunt, bijvoorbeeld aan de hand van audio-opnames die samen met de docent worden beluisterd.

In verband met de mogelijke oorzaken van uitspraakfouten dient erop gewezen te worden dat er andere oorzaken zijn dan de drie die door Van Ginneken (1996) worden genoemd. Articulatiefouten kunnen bijvoorbeeld ook toe te schrijven zijn aan een verkeerde perceptie of aan de crosslinguïstische invloed van de moedertaal (ofwel transfer). Dit geldt trouwens ook voor fouten tegen prosodische verschijnselen zoals klemtoon en accent. In zulke gevallen van interferentie doet men er goed aan de aandacht van de leerders te vestigen op de contrasten

tussen de moedertaal en de doeltaal (de contrastieve aanpak). Uiteraard kunnen niet alle klemtoon- en/of accentfouten herleid worden tot (een vorm van) transfer en zal er soms een beroep moeten worden gedaan op andere strategieën. Een voorbeeld hiervan heeft te maken met verkeerd aangebrachte zinsaccenten, met name het niet deaccentueren van contextueel bekende informatie.[16] Met deaccentuering bedoelt men het 'wegvallen' van accent op een zinselement dat vanwege zijn syntactische plaats in de uiting benadrukt zou moeten worden, maar dat contextueel bekende informatie bevat (Ladd, 1996, p. 175). In dat geval is het mijns inziens niet voldoende om zonder meer de zin met de correcte accentuering te laten herhalen. De docent doet er beter aan eerst de foute accentuering met de goede te contrasteren. Op die manier kan hij te weten komen of de leerder het verschil tussen beide realisaties hoort. Om het verschil in accentuering extra uit de verf te doen komen, kan hij de correctie met visuele middelen ondersteunen (handgebaren, dansende tekst op het bord) of de benadrukte lettergreep wat hoger, luider of langer produceren (Thio & Verboog, 1999, pp. 38-39). Dit geldt overigens ook voor de verkeerde beklemtoning van woorden. Daarnaast is het in verband met de accentuering van belang te wijzen op de informatief belangrijke woorden in de zin alsook op het betekenisverschil dat gepaard gaat met de contextueel inadequate accentdistributie (Rasier, 2006).

5. Conclusie

In deze bijdrage is op basis van het recente uitspraakonderzoek in een vreemde taal een benadering van het uitspraakonderwijs aan anderstaligen voorgesteld waarin de verstaanbaarheid een centrale plaats inneemt. In die aanpak wordt de nadruk gelegd op prosodische verschijnselen – zonder echter de klanken te verwaarlozen – en op het trainen van verstavaardigheid. Er mag wel tegenwoordig meer tolerantie zijn voor allerlei uitspraakvarianten in/naast de standaardtaal, dit neemt toch niet weg dat een buitenlands accent nogal eens negatief wordt beoordeeld en/of het goede verloop van de communicatie met moedertaalsprekers in de weg staat (bijvoorbeeld vertraagde interactie, misverstanden). Met de geïntegreerde benadering van uitspraakverschijnselen die in dit artikel is uiteengezet, hoop ik een aantal pistes te hebben uitgestippeld om de uitspraak weer/meer plaats te geven in het onderwijs van het Nederlands als vreemde taal.

---

[16] In verband met deaccentueringsfouten wordt vaak aangenomen dat die te wijten zijn aan de verkeerde inschatting van de nieuwswaarde van zinselementen (bijvoorbeeld Grosser, 1993; Ramirez Verdugo, 2002). Uit Rasier (2006; zie ook Rasier & Hiligsmann, 2007) blijkt echter dat ook de gemarkeerdheidsgraad van de deaccentueringsregel hier een rol bij kan spelen.

Bibliografie

Anderson-Hsieh, J., Johnson, R., & Koehler, K. (1992). The relationship between native speaker judgements of non native pronunciation and deviance in segmentals, prosody and syllable structure. *Language Learning*, *42*, 529-555.

Avram, A. (1964). Some thoughts on the functional yield of phonemic oppositions. *Linguistics*, *5*, 46-47.

Baelen, M., Hiligsmann, Ph., & Rasier, L. (2008). De assimilatie van stem in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands. *n/f*, *8*, 9-29.

Beheydt, L. (2000). Pronunciation: a broader approach. Discourse and variation in pronunciation teaching. In U. A. Kaunzner (Red.), *Pronunciation and the adult learner: limitations and possibilities* (pp. 77-91). Bologna: Clueb.

Beheydt, L., Dirven, R., & Kaunzner, U. (1999). *Uitspraak Nederlands. Tekst en oefenboek*. Leuven: Acco.

Bent, T., & Bradlow, A. (2003). The interlanguage speech intelligibility benefit. *Journal of the Acoustical Society of America*, *114*(3), 1600-1610.

Berendsen, V. (1997). *Klank en toon. Basiscursus uitspraak Nederlands*. Baarn: Versluys.

Blomme, I., Nordin, A., & Potargent, J. (2009). *Nu versta ik je! Uitspraak Nederlands voor Anderstaligen*. Leuven: Acco.

Bossers, B. (2007). Luister goed! Verstavaardigheid als oorzaak van uitspraakproblemen. In B. Bossers (Red.), *Vakwerk 4. Achtergronden van de NT2-lespraktijk. Lezingen studiemiddag Uitspraak en Verstavaardigheid, juni 2007* (pp. 133-147). Amsterdam: BVNT2.

Breitkreutz, J., Derwing, T., & Rossiter, M. (2001). Pronunciation teaching practices in Canada. *TESL Canada Journal*, *19*, 51-61.

Brown, A. (1988). Functional load and the teaching of pronunciation. *TESOL Quarterly 22*(4), 593-606.

Brown, J. D., & Kondo-Brown, K. (Red.). (2006). *Perspectives on teaching connected speech to second language speakers.* Honolulu: University of Hawaii at Manoa.

Caspers, J. (2009). The perception of word stress in existing and non-existing Dutch words by native speakers and second language learners. *Linguistics in the Netherlands 2009*, *26*, 25-38.

Caspers, J., & Santen, A. van. (2006). Nederlands uit Franse en Chinese mond. Invloed van T1 op de plaatsing van klemtoon in Nederlands als vreemde taal. *Nederlandse Taalkunde*, *11*, 289-318.

Champagne-Muzar, C. (1996). The contribution of phonetic facts to the development of second-language auditory comprehension. *Canadian Modern Language Review*, *52*, 386-415.

Chun, D. (2002). *Discourse intonation in L2. From theory and research to practice*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Coenen, J. (1991). *Uitgesproken Nederlands. Een uitspraakcursus voor anderstaligen*, Groningen: Wolters-Noordhoff.

Couper, G. (2003). The value of an explicit pronunciation syllabus in ESOL teaching. *Prospect*, *18*, 53-70.

Cutler, A. (1984). Stress and accent in language production and understanding. In D. Gibbon & H. Richter (Red.), *Intonation, accent and rhythm: Studies in discourse phonology* (pp. 77-90). Berlin: Mouton de Gruyter.

Cutler, A., Dahan, D., & Donselaar, W. van. (1997). Prosody in the comprehension of spoken language: A literature review. *Language and Speech*, *40*, 141-201.

Cutler, A., & Koster, M. (2000). Stress and lexical activation in Dutch. *Proceedings of the Sixth International Conference on Spoken Language Processing*, 593-596.

Cutler, A., & Shanley, J. (2010). Validation of a training method for L2 continuous-speech segmentation. *Proceedings of Interspeech 2010*, 1844-1847.

Cutler, A., & Donselaar, W. van. (2001). *Voornaam* is not a homophone: Lexical prosody and lexical access in Dutch. *Language and Speech*, *44*, 171-195

Derwing, T., & Munro, M. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, *19*, 1-16.

Derwing, T., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. *TESOL Quarterly*, *39*(3), 379-397.

Derwing, T., & Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, *42*, 476-490.

Derwing, T., Munro, M., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, *48*, 393-410.

Devos, M., Loo, H. van, & Versyck, E. (2009). *Nederlands voor anderstaligen. Van theorie naar praktijk. Docentenboek bij basiscursussen*. Leuven: Acco.

Doel, W. van den. (2006). *How friendly are the natives? An evaluation of native-speaker judgments of foreign-accented British and American English*. Utrecht: LOT.

Escudero, P. (2005). *Linguistic perception and second language acquisition. Explaining the attainment of optimal phonological categorization*. Utrecht: LOT.

Everaerts, E., Janssens, S., Lobelle, M., & Peeters, S. (2007). *Verstaanbaarheid in de praktijk. Lessenpakket auditieve discriminatie voor anderstaligen*. Leuven: Acco.

Flege, J. E. (1988). The production and perception of foreign language speech sounds. In H. Winitz (Red.), *Human communication and its disorders, a review – 1988* (pp. 224-401). Norwood, NJ: Ablex.

Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: theory, findings and problems. In W. Strange (Red.), *Speech perception and linguistic experience: theoretical and methodological issues* (pp. 229-273). Timonium: York Press.

Flege, J. E., & Liu, S. (2001). The effect of experience on adults' acquisition of a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, *23*, 527-552.

Flege, J. E., Schirru, C., & MacKay, I. R. A. (2003). Interaction between the native and second language phonetic systems. *Speech Communication*, *40*, 467-491.

Flege, J. E., & Wang, C. (1989). Native-language phonotactic constraints affect how well Chinese subjects perceive the word-final English /t/-/d/ contrast. *Journal of Phonetics*, *17*, 299-315

Gass, S., & Varonis, E. (1984). The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech. *Language Learning*, *34*, 65-89.

Ginneken, C. van. (1996). Klankonderwijs en de communicatieve aanpak: een onmogelijke liefde? *Levende talen*, *508*, 165-169.

Grezel, J. (1992). Luisteren naar een tweede taal: hoe hoort dat eigenlijk? *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, *44*, 20-47.

Groot, A., & Wijk, M. van. (2007). Net even anders: luisteren gericht op verstavaardigheid. In B. Bossers (Red.), *Vakwerk 4. Achtergronden van de NT2-lespraktijk. Lezingen studiemiddag Uitspraak en Verstavaardigheid, juni 2007* (pp. 85-100). Amsterdam: BVNT2.

Gut, U. (2009). *Non-native speech. A corpus-based analysis of phonological and phonetic properties of L2 English and German*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Grosser, W. (1993). Aspects of intonation L2 acquisition. In B. Kettemann & W. Wieden (Red.), *Current issues in European second language acquisition research* (pp. 81-94). Tübingen, Duitsland: Gunter Narr Verlag.

Hahn, L. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, *38*, 201-223.

Hansen-Edwards, J., & Zampini, M. (Red.). (2008). *Phonology and second language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Hart, J. 't. (1981). Een cognitieve methode voor het leren van Nederlandse intonatie. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, *9*(1), 98-111.

Heuven, V. van. (2007). Uitspraak van het Nederlands door Turkse immigranten. In B. Bossers (Red.), *Vakwerk 4. Achtergronden van de NT2-lespraktijk. Lezingen studiemiddag Uitspraak en Verstavaardigheid, juni 2007* (pp. 111-126). Amsterdam: BVNT2.

Heuven, V. van, & Houten, E. van. (1985). De klinkers in het Nederlands van Turken. *Forum der Letteren*, *26*, 201-213.

Heuven, V. van, & Velde, H. van de. (2010). De uitspraak van het hedendaags Nederlands in de Lage Landen. In J. Fenoulhet & J. Renkema (Red.), *Internationale neerlandistiek: een vak in beweging* (pp. 183-209). Gent: Academia Press.

Heuven, V. van, & Vries, J. W. de. (1981). Begrijpelijkheid van buitenlanders: de rol van fonische versus niet-fonische factoren. *Forum der Letteren*, *22*, 309-320.

Hiligsmann, Ph. (1999). Uitspraakvaardigheid van Franstalige leerders van het Nederlands: een ondergeschoven kind? *Handelingen LII der Koninklijke Zuid-Nederlandse Maatschappij voor Taal en Letterkunde en Geschiedenis*, 157-167.

Hiligsmann, Ph., & Rasier, L. (2006). *Uitspraakleer Nederlands voor Franstaligen*. Waterloo: Wolters-Plantyn.

Ioup, G., & Weinberger, S. H. (Red.). (1987). *Interlanguage phonology. The acquisition of a second language sound system*. Cambridge: Newbury House Publishers.

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: attitude and identity.* Oxford: Oxford University Press.

Klein-Heerenbrink, A., & Helvert, K. van. (1991). Je blijft het altijd horen. Over uitspraakvaardigheid van tweedetaalleerders en de beoordeling ervan. *Levende Talen*, *466*, 503-506.

Kijak, A. (2009). *How stressful is L2 stress? A cross-linguistic study of L2 perception and production of metrical systems*. Utrecht: LOT.

King, R. D. (1967). Functional load and sound change. *Language*, *43,* 831-852.

Ladd, D. R. (1996). *Intonational phonology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Liberman, A., Harris, K., Hoffman, H., & Griffith, B. (1957). The discrimination of speech sounds within and across phoneme boundaries. *Journal of Experimental Psychology*, *54*, 358-368.

Lowie, W. (2004). De zin en onzin van uitspraakonderwijs. *Levende Talen*, *5*(1), 3-12.

MacDonald, D., Yule, G., & Powers, M. (1994). Attempts to improve English L2 pronunciation: the variable effects of different types of instruction. *Language Learning*, *44*, 75-100.

Matter, F. (1986). *A la recherche des frontières perdues*. Amsterdam: De Werelt.

Mendelsohn, D. (1994). *Learning to listen. A strategy-based approach for the second-language learner.* San Diego: Dominie Press.

Missaglia, F. (1999). Contrastive prosody in SLA. An empirical study with adult Italian learners of German. *Proceedings of the 14th ICPhS*, 551-554.

Munro, M., & Derwing, T. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, *45*, 73-97.

Munro, M., & Derwing, T. (2006). The functional load principle in ESL pronunciation instruction. An exploratory study. *System*, *34*, 520-531.

Neri, A., Cucchiarini, C., & Strik, H. (2006). Improving segmental quality in L2 Dutch by means of Computer Assisted Pronunciation Training with Automatic Speech Recognition. *Proceedings of CALL 2006*, pp. 144-151.

Nooteboom, S. G., & Kruyt, J.G. (1987). Accents, focus distribution and the perceived distribution of given and new information: an experiment. *Journal of the Acoustical Society of America*, *82*(5), 1512-1524.

Pennington, M. (1998). The teachability of phonology in adulthood: A re-examination. *IRAL*, *36*, 323-342.

Perlmutter, M. (1989). Intelligibility rating of L2 speech pre and post-intervention. *Perceptual and Motor Skills*, *68*, 515-521.

Poelmans, P. (2003). *Developing second-language listening comprehension. Effects of training lower-order skills versus higher-order strategy.* Utrecht: LOT.

Purcell, E., & Suter, R. (1980). Predictors of pronunciation accuracy: a re-examination. *Language Learning*, *30*, 271-287.

Raad van Europa (2001/2006). *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen. Leren, onderwijzen, beoordelen*. Den Haag: NTU.

Ramirez Verdugo, D. (2002). Non-native interlanguage intonation systems: A study based on a computerized corpus of Spanish learners of English. *ICAME Journal*, *26*, 115-132.

Rasier, L. (2006). *Prosodie en vreemdetaalverwerving. Accentdistributie in het Frans en het Nederlands als vreemde taal.* Onuitgegeven dissertatie, Université catholique de Louvain. Geraadpleegd op 28 februari 2011 op http://hdl.handle.net/2078.1/4876.

Rasier, L. (2007a). Functionele en contrastieve aspecten van de woordvolgorde. Focusmarkering in het Frans en in het Nederlands. In J. Fenoulhet, A.J. Gelderblom, M. Kristel, J. Lalleman, L.

Missinne & J. Pekelder (Red.), *Neerlandistiek in contrast* (pp. 261-274). Woubrugge: IVN.

Rasier, L. (2007b). Uitspraakvaardigheid en de NT2-/NVT-leerder. Van theorie en onderzoek naar de onderwijspraktijk. In B. Bossers (Red.), *Vakwerk 4. Achtergronden van de NT2-lespraktijk. Lezingen studiemiddag Uitspraak en Verstavaardigheid, juni* 2007 (pp. 35-51). Amsterdam: BVNT2.

Rasier, L., & Hiligsmann, Ph. (2007). Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues. *Nouveaux cahiers de linguistique Française*, *28*, 41-66.

Rasier, L., Caspers, J., & Heuven, V. van. (2010). Accentual marking of information status in Dutch and French as foreign languages. Production and perception. *Proceedings of News Sounds 2010* (pp. 379-385).

Riney, T. J., & Flege, J. E. (1998). Changes over time in global foreign accent and liquid identifiability and accuracy. *Studies in Second Language Acquisition*, *20*, 213-243.

Rietveld, T., & Heuven, V. van. (2009). *Algemene fonetiek*. Bussum: Coutinho.

Strange, W., & Shafer, V. (2008). Speech perception in second language learners. The re-education of selective perception. In J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (Red.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 153-191). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Suter, R. (1976). Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. *Language Learning*, *26*, 233-253.

Thio, K., & Verboog, M. (1999). *Verstaanbaar spreken. Een handleiding uitspraakonderwijs voor docenten Nederlands als tweede taal*. Muiderberg: Coutinho.

Timmermans, N. (2008). *Klink klaar! Uitspraak- en intonatiegids voor het Nederlands*. Leuven: Davidsfonds Uitgeverij.

Trofimovitch, P., & Baker, W. (2006). Learning second language suprasegmentals. Effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, *28*, 1-30.

Troubetzkoy, N. (1969). *Principles of phonology.* Berkeley: University of California Press.

Trouvain, J., & Gut, U. (Red.). (2007). *Non-native prosody. Phonetic description and teaching practice*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Tremblay, A. (2009). Phonetic variability and the variable perception of L2 word stress by French Canadian listeners. *International Journal of Bilingualism*, *13*(1), 35-62.

Veen, C. van, Kampen, H. van, Olijhoek, V., & Stumpel, R. (2009). *Uitspraaktrainer in de les. Uitspraakverbetering voor anderstaligen*. Amsterdam: Boom.

Verhoeven, J. (1994). Aspecten van buitenlandaccent bij vreemdetaalverwerving. *Acta universitatis wratislaviensis*, *1651*, 303-311.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: findings and problems*. Den Haag: Mouton.

Yule, G., & Macdonald, D. (1994). The effects of pronunciation teaching. In J. Morley (Red.), *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions* (pp. 111-118). Alexandria: TESOL.

Zielinski, B. (2008). The listener: no longer the silent partner in reduced intelligibility. *System*, *36*, 69-84.

Transcriptie: brug over troebel water?

Roland Nagy
Eötvös Loránd Universiteit, Boedapest, Hongarije

This article focuses on the usefulness of transcription in teaching pronunciation. Adult language learners have two competing systems of orthography-pronunciation correspondences: one for their first and one for their second language. These are simultaneously active in their grammar, and interact in a very subtle way. It is virtually impossible to determine, let alone to predict, which system will affect the other. This situation is partly created by the human capacity for segmentation, which is closely connected to literacy. I argue that using transcription methods can serve as a bridge linking the orthography and the pronunciation of the native and the second language. Transcription stimulates the harmonization the two systems of orthography-pronunciation correspondences. In the present paper I present examples of transcriptions and pronunciations of a group of twelve Hungarian university students of Dutch. The examples demonstrate that the use of the (broad) phonetic transcription and additional transcriptions in the orthography of the first as well as the second language can also reveal potential sources of error in the language learners' phonology. In this way, transcription can contribute to the development of a more conscious pronunciation.

1. Inleiding

Bij het leren van een tweede taal hechten volwassen taalleerders vaak meer belang aan de spelling dan aan de uitspraak. Ze maken heel vaak generalisaties op basis van de spelling en trekken er vaak onjuiste conclusies uit. Hongaarstalige studenten leren al heel vroeg dat de uitspraak van de letter <g> in het Nederlands – in tegenstelling tot het Hongaars, waar het als een stemhebbende velaire plosief [g] uitgesproken wordt – een velaire of uvulaire fricatief representeert: [x] of [χ]. Ze veralgemenen deze informatie voor alle <g>'s in het Nederlands. Daardoor worden er woorden zoals 'jongen' en 'zingen' vaak als *[jɔŋxən] en *[zɪŋxən] uitgesproken.

De meeste taaldocenten zouden gemakkelijk veel voorbeelden zoals deze aan de lijst kunnen toevoegen vanuit hun eigen ervaring. Blijkbaar is dit verschijnsel dus helemaal niet onbekend en nieuw. Toch wordt er relatief weinig aandacht aan besteed. De gehele problematiek wordt vaak met de allesomvattende term *interferentie* afgedaan (zie 2.2). En hoewel het voor de studenten cruciaal lijkt om de juiste correspondenties tussen spelling en uitspraak te kunnen ontdekken, wordt er aan de ontwikkeling en werking ervan geen of heel weinig aandacht besteed.

In dit artikel probeer ik eerst inzicht te geven in de vraag waarom de spelling zo'n belangrijke rol speelt bij het leren van de uitspraak. Ten tweede wil ik op het nut van het gebruik van de transcriptie wijzen in het uitspraakonderwijs. Uit mijn betoog blijkt dat het belang van de transcriptie nauw verbonden is met de eerste vraag.

In Sectie 2 geef ik een overzicht van de factoren die de rol van de spelling in het proces van het verwerven van de uitspraak van de tweede taal (T2) bepalen. In Sectie 2.2 wordt *interferentie*, in Sectie 2.3 *segmentatie* besproken. In Sectie 3 wordt op de rol van de transcriptie ingegaan. Sectie 3.1 legt het verband tussen de resultaten van deel 2 en het belang van de transcriptie. In Sectie 3.2 geef ik een analyse van enkele voorbeelden vanuit mijn eigen praktijk voor het gebruik en het nut van de transcriptie. In Sectie 4 vat ik de resultaten samen.

2. Systemen en segmenten

2.1. Moedertaal en tweede taal

Het proces van tweedetaalverwerving, inclusief het verwerven van de uitspraak, wordt weleens vergeleken met het leren van de moedertaal (bijvoorbeeld Thio & Verboog, 1999, p. 15). Zonder twijfel zijn er talrijke overeenkomsten tussen de twee processen, zoals de overgeneralisatie van bepaalde, meestal regelmatige, vormen ten opzichte van andere onregelmatige. Het leren van een T2, in het bijzonder bij volwassen taalleerders, vertoont echter ook fundamentele verschillen van dat van de T1. De twee voornaamste verschillen worden meestal met de begrippen *kritische periode*[1] en *interferentie* aangegeven. Van deze twee verschijnselen wordt hier alleen op het tweede, interferentie, ingegaan, omdat het duidelijke en bewijsbare gevolgen heeft voor het tweedetaalonderwijs.

[1] De geldigheid van de zogenoemde *kritische periode hypothese* (*Critical Period Hypothesis*) voor tweede taalverwerving is omstreden in de vakliteratuur, ook wat het verwerven van de fonologie van T2 betreft (voor een beknopte samenvatting van argumenten voor en tegen de CPH in de verwerving van T2 fonologie zie Ioup, 2008; voor meer details zie Singleton & Lengyel, 1995; Birdsong, 1999).

2.2. *Interferentie*

Interferentie, of met een recentere term *intertalige beïnvloeding*[2] verwijst in het tweedetaalonderwijs meestal naar de invloed van de kennis van een eerste of moedertaalsysteem (T1), dat het verwerven van T2 beïnvloedt. Recent onderzoek op het gebied van *code-switching* (CS; bijvoorbeeld Bullock, 2009; Bullock & Toribio, 2009) en neurolinguistiek (bijvoorbeeld Assche, Duijck, Hartsuiker & Diependaele, 2009) wijzen erop dat twee- of meertaligheid, wat ook voor gevorderde T2 studenten van toepassing is, als een interactie tussen twee (of meer) simultaan actieve taalsystemen getypeerd kan worden. Bij taalperceptie en -productie worden beide grammatica's geactiveerd, zowel die van T1 als die van T2. Ze staan gelijktijdig ingeschakeld en de keuze van de juiste taalvorm betekent vaak de keuze van het juiste systeem. James (1999, p. 570) wijst er ook op dat het onderscheiden van de fonemen van T1 en T2 – dat wil zeggen het herkennen en onderscheiden van de fonologisch of de slechts fonetisch relevante informatie – een keuze van de taalleerder is. De correctheid van deze keuze ontwikkelt zich tijdens het leerproces.

Voor het uitspraakonderwijs kan hieruit de conclusie getrokken worden dat het leren van T2 uitspraak een soort bewustmakingsproces is ten opzichte van wat tot het fonologische systeem van T1 en T2 behoort. Met andere woorden: om een goede, laat staan een *near native* uitspraak te kunnen verwerven moeten de twee fonologische systemen via een systematisch leerproces, een bewustwordingsproces, uit elkaar gehaald worden. Dit wordt onder meer door het onderzoek van Bongaerts bevestigd (1999), waarbij de moedertaalachtige uitspraak van enkele Nederlandstalige universiteitsstudenten wordt onderzocht in het Engels en het Frans. Bongaerts bevestigt dat de kwaliteit van de uitspraak van deze studenten in grote mate het resultaat van een bewuste training is.

Bij gevorderde leerlingen moet het doel van een dergelijke training niet beperkt worden tot een overzicht van de fijne perceptuele en articulatorische verschillen tussen T1 en T2, maar hij moet ook op systematische wijze inzicht geven in de verschillen van de betreffende fonologische systemen. In het volgende deel wil ik aantonen dat er bij (gevorderde) volwassen leerlingen een mentale capaciteit aanwezig is die de basis kan vormen voor een oefenmethode die bijdraagt aan de scheiding van de fonologie van T1 en T2: transcriptie.

[2] *Cross-linguistic influence*. Voor andere benamingen zie Odlin, 2003, p. 436.

2.3. *Segmentatie*

Naast interferentie is er nog een andere, minder vaak genoemde factor waardoor het T1-verwervingsproces van kinderen zich onderscheidt van de T2-verwerving van volwassenen: het vermogen tot segmentatie. In de eerste plaats speelt dit vermogen een belangrijke rol in het leren lezen en spellen in T1 (Bradley & Bryan, 1978). In dit deel wil ik betogen dat het ook een bepalende factor kan zijn in tweedetaalonderwijs aan volwassenen.

In tegenstelling tot kleine kinderen beschikken de meeste volwassenen al over een capaciteit om de individuele spraaksegmenten (fonemen) in de spraakstroom te kunnen herkennen en isoleren. Omdat de meeste geletterde volwassenen deze vaardigheid beheersen, zijn we geneigd dit als een aangeboren natuurlijke capaciteit te beschouwen. Uit onderzoek blijkt echter dat het vermogen tot bewuste segmentatie nauw samenhangt met het leren lezen en schrijven in een alfabetisch schriftsysteem (Liberman, Schankweiler, Fisher & Carter, 1974; Morais & Kolinsky, 1994; Muter, Hulme, Snowling & Taylor, 1997; Thompson, Fletcher-Flinn, & Cottrell, 1999).[3]

Nooteboom (2007, p. 137 en verder) beargumenteert dat er in de spraakproductie wel een inherente potentie aanwezig is tot segmenteerbaarheid (zie ook Ohala, 1992; Browman & Goldstein, 1992). Zijn argumenten hebben betrekking op de synchronisatie van de beweging van de articulatieorganen en de optimalisatie van de uitspraak voor de perceptie. Uit zijn argumenten lijkt duidelijk te zijn dat de menselijke spraakstroom een natuurlijk ritme heeft waarvan de secties zich voor segmentatie lenen. De eigenlijke vraag is dan of dit ook een mentale realiteit is in het bewustzijn van de spreker of alleen een fysieke realiteit van de spraakstroom. Nooteboom (2007, 2008) betoogt dat de moeilijkheid waarmee veel mensen leren lezen en schrijven een bewijs zou zijn dat er in het menselijke bewustzijn geen aangeboren, geprefabriceerde foneemsegmenten bestaan. Hij vat zijn argumenten als volgt samen:

> In conclusion, then, the current considerations and arguments suggest that phonemes in the sense of unanalyzable, discrete, ordered or misordered building blocks of sound forms, are not universal properties of the language faculty in speakers and listeners. In as far as discrete phonemes have some psychological reality that the language users themselves may be aware of, this is only so for those who learn or have learned to read and write alphabetically. Yet, speech is inherently segmentable for those who

[3] Uit het onderzoek van Morais en Kolinsky (1994) blijkt ook dat sprekers van talen met een pictografisch schrift, zoals het Chinees, ook moeilijkheden hebben met segmentatietaken. In de onbewuste taalverwerking lijken eerder grotere eenheden, zoals de syllabe, een rol te spelen (Siptár, 2006).

> set their minds to it, and this provides the basis for our capacity to learn to read and write in an alphabet. In this sense, phonemes come from letters, not letters from phonemes (Nooteboom, 2007, p. 141).

Hoewel de problematiek open blijft voor verder fonologisch/fonetisch onderzoek,[4] blijkt hieruit ten eerste dat er een zeer intensieve en diepgaande samenhang bestaat tussen lezen en schrijven aan de ene kant en segmentatie aan de andere kant. Ten tweede is het ook duidelijk dat voor geletterde taalleerders, vooral met een redelijke of goede lees- en schrijfvaardigheid, de correlatie tussen spelling en foneem of spraaksegment een uiterst belangrijke hint in het T2 leerproces[5] is. In de meeste talen met een alfabetisch schrift – onder meer het Nederlands en het Hongaars – bestaat er immers een correlatie tussen de spelling en de spraakklanken.[6] Van dit correlatiesysteem in T1 wordt niet alleen gebruik gemaakt bij het leren van de spelling van T2, maar ook bij het leren van de uitspraak ervan.

Op zich is de ontdekking dat er een nauwe samenhang bestaat tussen spelling en uitspraak helemaal niet nieuw, maar dankzij de bovenvermelde onderzoeken wordt ze via een andere weg bereikt dan de traditionele. De relatie tussen spelling en spraaksegment kan uit het oogpunt van de traditionele taalkunde en het taalonderwijs door de volgende beschrijving gekenmerkt worden: *de letters die we schrijven representeren de segmenten die we uitspreken*. In de hierboven geschetste benadering wordt dezelfde stelling echter in een bepaalde zin omgekeerd: *we denken dat we bepaalde segmenten uitspreken, omdat deze in de spelling op een bepaalde manier gerepresenteerd zijn.* Blijkbaar staan we voor een soort kip-en-eiprobleem. Ik waag geen oplossing te bieden voor deze problematiek in dit artikel. Ik wil hiermee slechts benadrukken dat de relatie tussen spelling en segment, segment en spelling in beide richtingen uiterst diepgeworteld is in het hoofd van geletterde mensen. Dat heeft verregaande consequenties voor het uitspraakonderwijs. In het volgende deel neem ik deze consequenties onder de loep.

4 Voor andere vragen die deze problematiek doet rijzen, zie Nooteboom, 2008, p. 308 en verder.

5 Hoewel het onderzoek van Scott, Bel en McCallum, *Relation of native-language reading and spelling abilities to attitudes toward learning a second language* (2009), een algemenere invalshoek hanteert en niet op de relatie van uitspraak en geletterdheid toegespitst is, is het toch interessant te merken dat er volgens dit onderzoek een significante correlatie is tussen lees- en schrijfvaardigheid en de attitude tegenover het leren van een tweede taal.

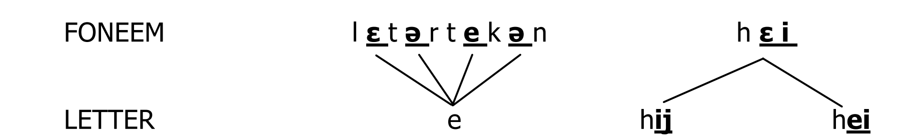
6 Het eerste beginsel van zowel de Nederlandse als de Hongaarse spelling is het basisbeginsel van de standaarduitspraak. De correlatie tussen spelling en uitspraak wordt echter vooral verstoord door het grote aantal leenwoorden met een etymologische spelling, bijvoorbeeld ‘tram’ [trɛm] in tegenstelling tot [trɑm].

3. Transcriptie: een brug tussen spelling en uitspraak

3.1. Heen en terug: van spelling tot uitspraak en van uitspraak tot spelling

In het tweedetaalonderwijs lijkt het feit dat het herkennen van spraaksegmenten op de spelling gebaseerd is niet nieuw te zijn. Nooteboom (2008, p. 306) merkt bijvoorbeeld op dat 'aan een conferentie van onderzoekers op het gebied van spelling en taalonderwijs [zijn] standpunt dat fonemen zijn afgeleid van de letters van het alfabet geen enkele verbazing wekte en veel instemming vond'. Of deze benadering uit de resultaten van recent fonologisch onderzoek voortkomt, is twijfelachtig. Het vloeit eerder voort vanuit het pragmatisme van taalonderwijs. Hoe dan ook, er wordt doorgaans verwezen naar de correlatie tussen spelling en uitspraak in het tweedetaalonderwijs.

Het is echter niet altijd gemakkelijk om de spelling-foneem correlaties als referentiesysteem te gebruiken in het leerproces, aangezien ze – in weerwil van het basisbeginsel van de standaarduitspraak – tamelijk complex en vaak onbetrouwbaar zijn. Om maar twee voorbeelden te noemen:[7] de letter <e> correspondeert in het woord 'letterteken' met drie verschillende fonemen, terwijl de diftong [ɛi] in 'hei' en 'hij' met twee verschillende lettercombinaties wordt gerepresenteerd (zie Figuur 1).



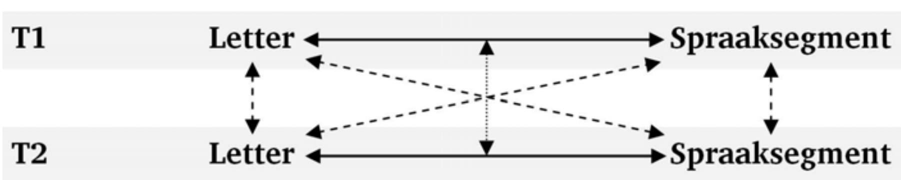
Figuur 1. Eén letter correspondeert tegelijk met meerdere verschillende fonemen.

Hoewel de meeste geletterden een redelijk betrouwbaar systeem van letter-foneemcorrespondentie in zich lijken te hebben (als resultaat van hun vermogen tot segmentatie), laat dit voorbeeld zien dat dit systeem niet alleen complex maar ook inconsequent kan zijn. Het feit dat de meeste volwassenen relatief weinig probleem hebben met zulke inconsequenties, is volgens Nooteboom (2007, p. 140) te danken aan het feit dat ze het probleem omzeilen door niet de individuele segmenten, maar gehele woorden te leren spellen. Voor zover er geen een-

[7] Als we ook de spelling van leenwoorden en oude familienamen meerekenen, zoals 'stagiair' en 'Van Dyck', wordt de situatie nog veel ingewikkelder.

duidig spellingsysteem opgesteld wordt,[8] waarin geen etymologische of andere uitzonderlijke spellingvarianten voorkomen, zoals de <a>=[ɛ] spelling in 'tram' of de <s> – <z> alternatie in 'reis' – 'reizen', lijkt transcriptie deze mensen een steun te bieden. Als intermediair systeem kan het bij het opbouwen van de spelling-uitspraakcorrespondenties het leerproces bevorderen.

Het probleem van veel, voornamelijk half-gevorderde, taalleerders is bovendien dat ze gelijktijdig over twee zulke correlatiesystemen beschikken: een letter-segment/segment-letter correlatiesysteem voor T1 en een ander voor T2. Omdat deze twee systemen interfereren, is het praktisch onmogelijk om vast te stellen en te voorspellen hoe de beïnvloeding verloopt. In Figuur 2 wordt de invloed van de andere taal, dat wil zeggen de interferentie, met gestippelde pijlen gerepresenteerd.



Figuur 2. Verwarring correspondentiesystemen tussen T1 en T2.

Uit de afbeelding valt af te lezen dat bij de verwerking van een letter of een spraaksegment er bij de taalleerder tegelijk meer concurrerende stukken informatie worden geactiveerd, die elkaar kunnen tegenspreken en tot verschillende resultaten kunnen leiden. Onbewust kiest de taalleerder de stukken die hij of zij als relevant en optimaal beschouwt (zie James, 1999, p. 570 hierboven). Bijvoorbeeld, veel – zelfs gevorderde – Hongaarstalige studenten spreken de <d> ook aan het woordeinde stemhebbend uit, bijvoorbeeld 'goed' *[xud] in plaats van [xut]. Dit is een duidelijke spellinguitspraak gebaseerd op de Hongaarse spelling-segment correlatie. In het Hongaars wordt een <d> aan het woordeinde altijd als [d] gerealiseerd. Aangezien een letter <d> in het Hongaars ook als [t] uitgesproken kan worden bij regressieve assimilatie, bijvoorbeeld 'hídtól' ['hiːtːol] 'van de brug', en er Hongaarse woorden zijn die op <t>=[t] eindigen, bijvoorbeeld 'fut' [fut] 'rennen', kunnen we veronderstellen dat deze studenten hun uitspraak op de spelling baseren (vergelijk ook: een Hongaarse <g> is altijd [g] en Nederlandse

[8] Dit idee wordt ook door Nooteboom (2007, p. 140) aangestipt: 'A simple, systematic and transparent orthography would be particularly profitable to those who have problems memorizing the spelling of many different words, and would not be harmful to others. This may be a consideration in designing spelling changes.'

<g> is altijd [x]). De reden hiervoor is dat ze het T2 fonologisch systeem slechts gebrekkig kennen, en de verscherpingsregel, waardoor alle stemhebbende obstruenten stemloos worden aan het woordeinde, nog niet helemaal onder de knie hebben.

Het is meestal moeilijk of zelfs onmogelijk om vast te stellen welke correspondentie de bron van de keuze is. Op deze vraag probeer ik geen antwoord te geven in het bestek van dit artikel. Deze problematiek is open voor verder onderzoek. Toch kunnen we de conclusie trekken dat het bij spraakperceptie en spraakproductie om een keuze tussen verschillende orthografische en fonologische hints gaat, zowel van T1 als T2. Hoe duidelijker deze hints onderscheiden kunnen worden, des te groter de kans voor de student om een correcte keuze te kunnen maken. Mijns inziens wordt juist dit soort onderscheidingsvermogen gestimuleerd door het gebruik van oefeningen met transcriptie en spelling. In wat volgt probeer ik deze aanname te ondersteunen aan de hand van de analyse van enkele voorbeelden.

3.2. Transcriptieoefeningen

Al vier jaar geef ik een specialisatiecursus 'uitspraak Nederlands' aan de Eötvös Loránd Universiteit te Boedapest. Mijn studenten zijn in het derde of vierde jaar van hun opleiding en zijn gevorderde sprekers. Hun moedertaal is Hongaars. In dit deel geef ik een kort overzicht van de transcriptieoefeningen die wij tijdens de cursus doen. Aan de hand van enkele voorbeelden, en de prestaties van een groep van twaalf studenten aan wie ik het afgelopen jaar les heb gegeven, geef ik ook een kort verslag van de resultaten en bevindingen van de besproken oefeningen.

Het doel van de oefeningen die ik hier voorstel, was en is om de studenten te helpen de regelmatigheden in de spelling-uitspraakcorrespondentie te ontdekken en de T1 en T2-correspondentiesystemen van elkaar te kunnen afbakenen. Tijdens de uitspraakcursus worden er uiteraard ook andere soorten oefeningen gebruikt. Daarnaast worden er ook expliciete fonetische en fonologische instructies gegeven. Over deze wijd ik hier echter niet uit.

Eén van de belangrijkste oefeningen die wij gebruiken, is de transcriptie van korte Nederlandse en Hongaarse teksten (150 à 250 woorden) van zowel het gewone schrift naar het brede fonetische[9] als omgekeerd, van het fonetische naar het gewone. Voor elke les moeten de studenten zo'n korte tekst inleveren. Deze worden gecorrigeerd en vervolgens anoniem besproken in de les. Uit deze korte

[9] In de cursus gebruiken we het transcriptiesysteem van het *Uitspraakwoordenboek* van Heemskerk en Zonneveld (2000; voor een alternatief transcriptiesysteem zie bijvoorbeeld Gussenhoven, 2007), omdat dit systeem relatief eenvoudig is en het woordenboek een duidelijke referentie is voor de studenten.

teksten blijken veel typische, heel vaak taalspecifieke ‘fouten’. Naar aanleiding van deze fouten worden dan de relevante fonologische regels expliciet behandeld, zoals het veronachtzamen van de verscherpingsregel aan het woordeinde of de progressieve assimilatie van stem, bijvoorbeeld ‘aan de rand van…’ *[an də rand̳ v̳an].

Vervolgens moeten de studenten, naast de gewone fonetische transcriptie, dezelfde teksten ook transcriberen met de letters van het Hongaarse alfabet. Daarnaast krijgen ze ook korte Hongaarse teksten (ook 150 á 250 woorden) die ze met de letters van het Nederlandse alfabet moeten transcriberen. Bij deze oefeningen moeten ze zich voorstellen dat ze een Hongaar of een Nederlander moeten leren hoe hij een korte Nederlandse of Hongaarse tekst kan voorlezen zonder voorkennis van de andere taal. De bedoeling van het op deze manier gecreëerde dubbele perspectief is om de studenten bewust te maken van de twee (T1, T2) spelling-uitspraakcorrespondentiesystemen.

Uiteraard is het resultaat van deze niet-fonetische transcripties altijd imperfect. Niet alle segmenten kunnen immers uitgedrukt worden met behulp van de letters van het alfabet van de andere taal. Toch maken deze moeilijke of helemaal niet te transcriberen elementen de studenten attent op de belangrijke verschillen tussen de Hongaarse en de Nederlandse fonologie.

Afgelopen jaar heb ik twaalf vierdejaarsstudenten de teksten ook twee keer laten inspreken; aan het begin en aan het eind van het semester. Vervolgens heb ik de schriftelijke opdrachten met de opnames vergeleken. Het doel was om te controleren in hoeverre de resultaten van de transcriptieoefeningen overeenkomen met de werkelijke uitspraak van de studenten. In de rest van dit deel bespreek ik de resultaten van deze vergelijking aan de hand van twee voorbeelden.

3.2.1. Transcriptie van een Nederlandse tekst

Voorbeeld 1 representeert twee zinnen uit een tekst, getranscribeerd door een vierdejaarsstudente. Deel a) geeft de originele zinnen weer; b) en c) representeren de transcripties van de studente: b) de brede fonetische transcriptie, c) de transcriptie met de letters van het Hongaarse alfabet. In d) geef ik de brede fonetische transcriptie van de potentiële uitspraak van de in c) getranscribeerde tekst. Uiteraard is deze transcriptie slechts een benadering van de werkelijke Nederlandse uitspraak. De brede transcriptie in e) geeft de werkelijke uitspraak van de studente weer in de opname.

Voorbeeld 1. Transcriptie van een Nederlandse tekst met behulp van de brede fonetische transcriptie en de Hongaarse spelling.

a) origineel tekstfragment	Ik spreek Hongaars en Nederlands. Het zijn erg mooie talen.

transcriptie van de student(e)	b) fonetische transcriptie van de studente	ɪk sprek hɔŋ'ɣars en 'nedərlɑnts ǀ hət zɛin ɛrx moiə 'talə
	c) transcriptie studente met Hongaarse spelling	Ik szprék honhársz en nédörlantsz. Het szejn erh mójö tálö.

transcriptie van de docent	d) weergave van de uitspraak van c)	ik spreːk honhaːrs ɛn neːdørlɔnts ǀ hɛt sɛjn ɛrh moːjø taːlø
	e) transcriptie werkelijke uitspraak studente in de opname	ik sprek hoŋ'xars ɛn 'nedərlɑnts ǀ hɛd zɛin ɛrx mojə 'talən

Vocaalreductie en de correspondentie <e> = [ə]

Uit de transcripties van de studente blijkt dat ze zich tamelijk goed bewust is van de uitspraak. Ze maakt echter een paar kleinere fouten (deze zijn onderstreept) die kenmerkend zijn voor de hele groep. In b) transcribeert ze de <e> in de gesloten lettergreep van 'en' als [e] in plaats van [ɛ], hoewel ze de [ɛ] blijkbaar goed kan gebruiken, zie [ɛrx]. Het woord 'het' transcribeert ze in b) correct als [hət], maar in c) gebruikt ze de Hongaarse <e> (=[ɛ]) in plaats van het verwachte en akoestisch meest gelijke standaard pendant van de Nederlandse sjwa: de Hongaarse <ö> (=[ø]).

Aan de ene kant kunnen deze fouten erop wijzen dat de gewone spelling ook de transcriptie kan beïnvloeden. Aan de andere kant kan het ook betekenen dat voor haar de standaardwaarde van de letter <e>, [ɛ] is. Dit is te wijten aan de invloed van de Hongaarse letter-klankcorrespondentie. In het Hongaars wordt de korte open [ɛ] namelijk regelmatig met de <e> weergegeven, terwijl de gesloten lange [eː] met een <é> overeenkomt. Voor een Hongaarstalige is dus de standaardwaarde van <e>, [ɛ].

Uit de transcriptie van de ingesproken tekst in e) blijkt dat de gereduceerde uitspraak van 'het' (*[hɛt]) voor de studente inderdaad problematisch is en dan niet alleen in de transcriptie. Ze spreekt het woord met een volle [ɛ] uit. Het is niet verrassend aangezien er in het Hongaars geen gereduceerde vocalen zijn. Onbeklemtoonde klinkers worden ook als volle vocalen gerealiseerd. De uitspraak van een sjwa in gereduceerde syllaben zorgt voor de meeste Hongaars-

taligen voor veel moeilijkheden. Bij de eerste opname was er geen enkele student(e) in de groep van twaalf die geen fouten maakte tegen de gereduceerde uitspraak van de letter <e>.

In de gehele getranscribeerde tekst (173 woorden) waren er in totaal 182 letters <e>, waarvan 102 (56%) een [ə] representeerden. In de transcriptie met fonetische tekens was het aantal correcte vormen voor de correspondentie <e>=[ə] tussen de 56 en 89 (55-87%) met een gemiddelde van 74 (73%, SD=10). Hetzelfde aantal in de transcriptie met de letters van het Hongaarse alfabet was tussen de 57 en 88 (56-86%) met een gemiddelde van 70 (69%; SD=11). Hoewel het verschil tussen de twee transcripties niet bijzonder groot is (4=4%), kan het toch op de invloed van de T1-spelling op de T2-uitspraak wijzen (zie Figuur 2). De invloed wordt gemotiveerd door de valse analogie tussen de originele en de Hongaarse spelling: Nederlands <e> → Hongaars *<e>, in plaats van Nederlands <e> → Hongaars <ö>. Dit laat zien dat de fonetische transcriptie minder beïnvloed wordt door de interferentie tussen de T1 en T2 spelling-uitspraakcorrespondentiesystemen dan een transcriptie met gewone letters. Daarom kan het als brug dienen in het leerproces. Het kan namelijk bijdragen aan de bewustwording van de student(e) ten opzichte van de correcte uitspraak. Tegelijkertijd laat het verschil tussen de twee verschillende schriften ook zien dat het gebruik van meerdere soorten transcripties een meervoudig perspectief kan creëren waardoor de interferentieverschijnselen duidelijker te voorschijn komen.

Het aantal gereduceerde[10] <e>'s in de opname was tussen vijftig en honderd (49-98%) met een gemiddelde van 82 (80%; SD=15). Met andere woorden, de werkelijke uitspraak van de studenten was beter dan hun transcriptie. Deze enigszins onverwachte discrepantie is er waarschijnlijk aan te wijten dat segmentatie, en dus ook spelling en transcriptie, een bewuster proces is dan uitspraak (zie 2.3). Veel studenten herkennen de sjwa's niet als ze er bewust over nadenken (vaak proberen ze de woorden fluisterend uit te spreken bij de transcriptie), maar spontaan produceren ze die meestal goed.

Interessant is dat er twee studenten waren die beter presteerden in de transcriptie dan in de uitspraak. Dit waren twee van de 'zwakkere' studenten in de groep met de laagste percentages: 55%-56%-49% en 63%-55%-58% voor respectievelijk fonetische transcriptie, transcriptie met Hongaarse letters en uitspraak. Verder onderzoek moet uitwijzen wat de oorzaak van zulke lage prestaties

[10] Ik heb de opnames zelf geannoteerd. Omdat ik geen formantenanalyse heb gedaan was de graad van gereduceerdheid vaak moeilijk te beoordelen. Bij de annotatie zijn de verschillende soorten sjwa's en de verkorte Hongaarse [ø]'s allemaal als gereduceerd gecategoriseerd.

kan zijn, maar in deze concrete gevallen schrijf ik ze – althans gedeeltelijk – aan een wat zwakker taalgevoel en minder motivatie toe.

In de volgende tabel geef ik een overzicht van de cijfers:

Tabel 1. Aantal juiste representaties voor de correspondentie <e>=[ə] bij de eerste test (N=102)

Oefening	Score correcte representaties (N=102)			
	laagste	hoogste	gemiddelde	standaard-afwijking
Brede fonetische transcriptie	56 (55%)	89 (87%)	74 (73%)	10 (10%)
Transcriptie m.b.v. het Hongaarse alfabet	57 (56%)	88 (86%)	70 (69%)	11 (11%)
Werkelijke uitspraak in de opname	50 (49%)	100 (98%)	82 (80%)	15 (16%)

*Progressieve stemassimilatie: [t+z] → *[dz]*

Een andere foutieve vorm in b) is de transcriptie *[hət zɛin] in plaats van [hət sɛin]. De studente verzuimt de progressieve assimilatie van stem aan te geven in 'zijn' [zɛin] → [sɛin]. We zouden hieruit de conclusie kunnen trekken dat ze zich niet bewust is van de progressieve assimilatie. Toch zien we in zin c) dat ze in de alfabetische transcriptie de assimilatie wel aangeeft: 'Het szejn'. Deze ambivalentie wijst weer op het nut van dubbele transcriptie. Het verraadt dat de student(e) dit verschijnsel nog niet volkomen onder de knie heeft. Op deze manier hebben de studenten en de docent de kans om een taaluiting uit twee perspectieven, door middel van twee spelling-uitspraakcorrespondentiesystemen te bekijken.

In het Hongaars kennen de obstruenten alleen regressieve stemassimilatie; progressieve assimilatie komt niet voor,[11] bijvoorbeeld 'két zona' ('twee zones'); [keːdz'oːnɑ] en niet *[keːts'oːnɑ], 'megfog' ('grijpt'; eerste persoon enkelvoud); [m'ɛkfog] en niet *[m'ɛgvog] (Siptár & Törkenczy, 2000). De Nederlandse progressieve assimilatie, bijvoorbeeld 'het zijn' [hətsɛin], is voor de meeste Hongaarstaligen dus niet gemakkelijk. Het bovenbeschreven voorbeeld van de studente is kenmerkend voor de hele groep. In de tekst (173 woorden) komen er in totaal vier gevallen voor waar progressieve assimilatie van stem optreedt, bijvoorbeeld 'het zijn'. In de groep was er geen enkele student(e) die alle vier de gevallen goed transcribeerde. De beste twee studenten hebben drie van de vier assimilaties correct weergegeven in de brede fonetische transcriptie, maar de ene slechts twee in de transcriptie met de Hongaarse letters. Het gemiddelde van de correcte fonetische transcripties was heel laag, 1.39 (SD=1.1), maar dat van de transcripties met

[11] Behalve voor [j] (zie Siptár & Törkenczy, 2000, p. 85, 186, 205).

het Hongaarse alfabet was nog lager 1.06 (SD=1.09). Hieruit blijkt weer dat T1-T2 interferentie sterker is in het geval van de gewone spelling, dan bij de fonetische transcriptie.

Uit de analyse van de opnames bleek dat alle studenten de betrokken consonantverbindingen met een regressieve stemassimilatie uitgesproken hebben in plaats van een progressieve (zie [hɛdzɛin] in e)). Dat impliceert ook dat spelling en transcriptie bewustere processen zijn dan uitspraak. Het is echter interessant dat het aantal juiste vormen lager is in de uitspraak dan in de twee soorten transcripties: gemiddeld 1.39 en 1.06 in de fonetische en de alfabetische transcriptie tegenover 0 in de uitspraak (N=4). Veel studenten herkennen het verschijnsel wel als ze er bewust over nadenken, maar bij spontane uitspraak realiseren ze de assimilatie niet. De situatie is dus juist omgekeerd als bij de boven besproken vocaalreductie. Er is verder onderzoek nodig om de oorzaken van het onderscheid tussen de twee soorten discrepanties te kunnen preciseren. Het is echter aannemelijk dat het onderscheid toe te schrijven is aan de sterkere interferentie van de Hongaarse fonologie in het geval van de assimilatie. Terwijl vocaalreductie in het Hongaars onbekend is, is stemassimilatie een algemene regel van de fonologie. Er is echter een verschil in de richting van de assimilatie tussen het Hongaars en het Nederlands. Dat wil zeggen, in het geval van vocaalreductie moeten Hongaarstaligen een nieuw verschijnsel leren, bij progressieve assimilatie moeten ze daarentegen een al bekende regel op een afwijkende manier gebruiken.

In het volgende deel geef ik een kort overzicht van de resultaten van de tweede test, waarbij dezelfde groep studenten na twaalf weken studie dezelfde tekst getranscribeerd en ingesproken heeft aan het eind van het semester.

Resultaten en ontwikkeling bij de tweede test

De prestatie van de groep bij de tweede test was aanzienlijk beter dan bij de eerste. Bij elke oefening was het aantal juiste vormen merkbaar hoger dan aan het begin van het semester. Aangezien er tijdens de colleges velerlei oefeningen, materialen en instructies gehanteerd werden, is het onmogelijk om precies te achterhalen in welke mate deze een rol speelden in de betere prestaties. Op basis van de resultaten lijkt het echter waarschijnlijk dat de hier gepresenteerde oefeningen ook sterk hebben bijgedragen aan de bewustwording van de studenten ten opzichte van de Nederlandse en Hongaarse spelling en uitspraak.

De prestaties van de studenten voor de <e> = [ə] correspondentie bij de tweede test worden weergegeven in Tabel 2 onderaan.

Tabel 2. Aantal juiste representaties correspondentie <e> = [ə] bij de tweede test

Oefening	Score correcte representaties (N=102)			
	laagste	hoogste	gemiddelde	standaard-afwijking
Brede fonetische transcriptie	76 (75%)	101 (99%)	88 (86%)	8 (8%)
Transcriptie m.b.v. het Hongaarse alfabet	75 (74%)	101 (99%)	87 (85%)	9 (8%)
Werkelijke uitspraak in de opname	51 (50%)	102 (100%)	87 (85%)	15 (16%)

Uit de vergelijking van deze cijfers met die in Tabel 1 blijkt dat bij de tweede test het aantal juiste antwoorden en uitspraken duidelijk toegenomen is. In Tabel 3 vat ik de groei van het aantal juiste representaties tussen de twee testen samen.

Tabel 3. Verschil juiste representaties correspondentie <e> = [ə] tussen de eerste en de tweede test

Oefening	Verschil score correcte representaties (N=102)			
	laagste	hoogste	gemiddelde	standaard-afwijking
Brede fonetische transcriptie	20 (20%)	17 (12%)	14 (13%)	3 (2.8%)
Transcriptie m.b.v. het Hongaarse alfabet	18 (18%)	13 (13%)	17 (16%)	4 (3.4%)
Werkelijke uitspraak in de opname	1 (1%)	2 (2%)	6 (5%)	2 (2.4%)

Uit de tabel blijkt ten eerste dat de ontwikkeling van de studenten tamelijk gelijkmatig is (SD<3.4%), wat erop wijst dat het gebruik van transcriptieoefeningen in het uitspraakonderwijs voor de grote meerderheid van de studenten nuttig kan zijn. De opvallendste ontwikkeling heeft zich ook in de transcriptie voorgedaan. Het aantal correcte, als sjwa getranscribeerde <e>'s is in de brede fonetische transcriptie met 14 (13%) en in de transcriptie met de letters van het Hongaarse alfabet met 17 (16%) toegenomen (SD=3; 4). Dat er een intensievere ontwikkeling plaatsvindt bij de transcriptie met de gewone dan met de fonetische letters impliceert dat de studenten zich meer bewust zijn geworden van de interferentie op het gebied van de spelling-uitspraakcorrespondenties. Er is ook een aanzienlijke verbetering bij de brede fonetische transcriptie, wat er vooral op wijst dat ze zich van de uitspraak van de gereduceerde <e> in het algemeen meer bewust zijn geworden.

Er is een opvallend verschil tussen de toename van de juiste transcripties en de juiste uitspraken, respectievelijk 14 (13%) en 17 (16%) tegenover 6 (5%). Dit is aan de ene kant te danken aan het feit dat de uitspraak al bij de eerste test beter

was dan de transcriptie. Aan de andere kant impliceert het dat de vooruitgang met de transcriptie niet per se evenredig is met de verbetering van de werkelijke uitspraak. Met andere woorden, de mate waarin een student(e) zich meer bewust wordt van de correcte uitspraak is niet helemaal proportioneel met de mate waarin zijn of haar uitspraak beter wordt. Er is echter een parallel tussen de twee ontwikkelingen. Dit vormt de basis van uitspraakonderwijs.

In het geval van de representatie van de progressieve assimilatie gaat het in de testen om maar vier gevallen. Uiteraard is een uitgebreider onderzoek nodig om de werkelijke impact van transcriptieoefeningen op de correcte uitspraak van stemassimilatie te kunnen bevestigen. Aangezien de ontwikkeling van de resultaten intensiever is dan bij de representatie van de <e> = [ə] correspondentie hierboven, beschouw ik de hier gepresenteerde cijfers vooralsnog als representatief.

De resultaten van de representatie van de progressieve assimilatie van stem in de tweede test zijn bij alle studenten hoger dan die van de eerste. In de tweede test is het gemiddelde aantal juiste representaties bij beide soorten transcripties 3.33 (N=4). De laagste en hoogste scores zijn in beide gevallen 2 en 4 (SD=0.78; 0.89). Het gemiddelde aantal juiste vormen in de uitspraak blijft nog steeds lager dan bij de transcriptie: 1.25 (laagste 0; hoogste 3; SD=1.14). De toename van de juiste transcripties met fonetische en met gewone letters is gemiddeld 1.94 (SD=0.52) en 2.28 (SD=0.85). Het gemiddelde aantal juiste uitspraakvormen is slechts in mindere mate toegenomen met 1.25 (SD=1.14). Hieruit blijkt dat de tijdens het semester gemaakte transcriptieoefeningen de grootste invloed op het herkennen van de progressieve assimilatie hebben gehad. Dat wil zeggen, de uitspraak van de studenten ontwikkelde zich niet in dezelfde mate als hun vermogen voor transcriptie (1.94 en 2.28 tegenover 1.25). Net als bij de representatie van de gereduceerde vocaal gaat de bewustwording van de regel van progressieve assimilatie niet onmiddellijk gepaard met de ontwikkeling van de uitspraak. Dit wordt ook bevestigd door het feit dat bij vier studenten het aantal juiste transcripties is toegenomen, maar het aantal juiste uitspraakvormen niet. Er zijn echter geen studenten die beter hebben gepresteerd in de uitspraak zonder dat hun transcriptie beter is geworden.

Interessant is dat de intensiefste vooruitgang ook hier in de transcriptie met de Hongaarse letters wordt gerealiseerd (gemiddeld 2.28). Dat wijst erop dat het herkennen van progressieve assimilatie ook verhinderd zou zijn door de interferentie van de spelling-uitspraakcorrespondentiesystemen. Een <z> representeert namelijk zowel in het Nederlands als in het Hongaars gewoonlijk een [z]. Door oefening kan deze interferentie echter blijkbaar verminderd worden.

De conclusie van de analyse van de probleemgevallen en de vergelijking van de resultaten van de twee testen is dat transcriptie bij kan dragen aan de ontwik-

keling van de uitspraak. Het voornaamste doel van de transcriptie is de studenten bewust te maken van de verschillen en de overeenkomsten tussen de uitspraak en spelling van T1 en T2. Hoewel de opbrengst van deze bewustwording niet onmiddellijk tot uiting komt in de praktijk, heeft het een zichtbaar effect op de uitspraak (zie Tabel 3). Het hanteren van twee soorten transcripties (de brede fonetische en die met de letters van het Hongaarse alfabet) geven de student de kans om de interferenties van de T1 en T2 spelling-uitspraakcorrespondenties gemakkelijker te kunnen herkennen. In dit opzicht bleek het fonetische schrift een minder beladen en daardoor objectiever representatiesysteem dan het gewone schrift van de T2.

3.2.2. Transcriptie van een Hongaarse tekst

Tegen het einde van het semester krijgen de studenten nog een andere transcriptieopdracht. Ze moeten naast de hierboven beschreven oefeningen korte Hongaarse teksten transcriberen met de letters van het Nederlandse alfabet. Ze moeten zich hierbij voorstellen dat ze een Nederlandse vriend of vriendin hebben die een korte tekst wil voorlezen in goed Hongaars zonder enige voorkennis. De bedoeling is dat ze de tekst uit het perspectief van het Nederlandse spelling-uitspraakcorrespondentiesysteem benaderen. Uiteraard is het aantal ontranscribeerbare segmenten nog hoger dan bij de vorige oefening. De Hongaarse [g] bijvoorbeeld kan niet getranscribeerd worden; hij wordt dus meestal vervangen en benaderd met een <k>. Niettemin is deze oefening ook zeer inzichtgevend.

Deze oefeningen zijn in mijn eigen praktijk nuttig gebleken, maar om een duidelijker beeld te kunnen krijgen van de ware impact van deze oefeningen op de uitspraak, moet er een uitgebreider kwantitatief onderzoek uitgevoerd worden. Hier presenteer ik slechts een korte analyse van een voorbeeld, zonder getallen, van een transcriptieoefening uit mijn les.

Bekijk het volgende uittreksel uit een test van een vierdejaarsstudent; f) is de originele tekst, g) de transcriptie met de letters van het Nederlandse alfabet. Aan de transcriptie van de student heb ik ter vergelijking in h) een vertaling en in i) een brede transcriptie toegevoegd.

Voorbeeld 2. Transcriptie van een Hongaarse tekst met behulp van de Nederlandse spelling.

f) origineel tekstfragment	Az artikuláció jelentése nyelvtani tagolás. A hangok képzésének és kiejtésének módja, hangszerveinknek eközben elfoglalt helyzete.

transcriptie van de student(e)	g) transcriptie student met Nederlandse spelling	Az artikoelaatsio jellenteesje njelftani takkolasj. Ah hangok keepzeesjenek moodja, hangservejjinknek ekkuzben elfoklalt heizetteh.
	h) vertaling	Articulatie betekent grammaticale ontleding. Het is de manier waarop klanken uitgesproken, gearticuleerd worden, de plaats van de articulatieorganen in dit proces.

transcriptie van de docent	i) weergave van de transcriptie in g)	ɑz ˈɑrtikula:tsijo ˈjɛlɛnte:ʃɛ ˈɲɛlftɑni ˈtɑgola:ʃ | ɑ ˈhɑŋgok ˈke:bze:ʃe:nɛk ˈmo:ɟ:ɑ ˈhɑŋgsɛrvɛjiŋknɛk ˈɛkøzbɛn ˈɛlfoglɑlt ˈhɛjzɛtɛ.

Uit de transcriptie in f) blijkt dat deze student het Nederlandse spelling-uitspraakcorrespondentiesysteem tamelijk goed onder de knie heeft. Hij maakt weinig fouten. Hij kan onder meer duidelijk onderscheid maken tussen [s] en [ʃ] en [ts]. Het lengteverschil van de klinkers wordt ook min of meer consequent gerepresenteerd door de verdubbeling van de consonant in de coda, bijvoorbeeld in 'jelentése' ('zijn betekenis') [ˈjɛlɛnteːʃɛ] → 'jellenteesje', of met behulp van de letter <h>, bijvoorbeeld het Hongaars bepaald lidwoord, a [ɑ], wordt weergegeven als <ah>, waarbij de <h> laat zien dat het om een gesloten lettergreep gaat, en de uitspraak in het Nederlands geen lange [a], maar wel een korte [ɑ][12] is. In een klein aantal gevallen wordt de lengte, hoogstwaarschijnlijk onder invloed van de Hongaarse spelling, echter niet gesignaleerd. In [njelftanitakkolasj] ('grammaticale ontleding') wordt de lengte niet correct gerepresenteerd. De correcte versie zou 'njelftanni' of 'njelftahnih' ('grammaticale'), en 'takkollaasj' of 'tahkohlaasj' ('ontleding') moeten zijn, vergelijk de correcte Hongaarse uitspraak [ɲɛlftɑni ˈtɑgolaːʃ].

[12] De gebruikelijke en fonetisch meest correcte transcriptie van de Hongaarse <a> is [ɔ] (bijvoorbeeld Péterm, 2001). Voor het gemak hanteer ik hier het symbool [ɑ] zodat het fonologisch verband tussen de lange <á> en de korte <a> duidelijk te voorschijn komt (vergelijk ook het tekengebruk bij Siptár & Törkenczy, 2000, p. xii).

Hoewel de prestaties in deze opdracht geen directe weerspiegeling van de werkelijke fonologische competentie van de student zijn, laten ze zien in hoeverre de student 'met het hoofd van een Nederlander kan denken'. Met andere woorden, in hoeverre heeft hij of zij zich de Nederlandse spelling-uitspraakcorrespondenties eigen gemaakt? Ook hier helpt het dubbele perspectief de discrepanties tussen de T1- en T2-fonologie en spelling-uitspraakcorrespondentie aan het licht te brengen.

4. Samenvatting en conclusie

Het leren van de moedertaal en het leren van een tweede taal onderscheiden zich in meerdere aspecten. In dit artikel heb ik er twee op de voorgrond gesteld: *intertalige beïnvloeding* en *het vermogen tot segmentatie.* In 2.2 heb ik betoogd dat bij het verwerven van de fonologie van T2 veel problemen veroorzaakt worden door een onvoldoende scheiding van de T1- en T2-fonologie, die beide tegelijk actief zijn. Uit Sectie 2.3 blijkt aan de andere kant dat segmentatie een belangrijke rol speelt in het leren van een eerste of tweede taal, doordat er bij geletterde taalleerders een correlatie bestaat tussen spelling en uitspraak. Op basis van deze twee hoofdpunten kan men vaststellen dat het één van de belangrijkste taken van uitspraakonderwijs is om het T1-spelling-uitspraakcorrespondentiesysteem met het T2-spelling-uitspraakcorrespondentiesysteem te verzoenen en de eventuele onjuiste correspondenties te elimineren. Ik heb in Sectie 3 betoogd dat transcriptie een belangrijk middel is waarmee dit proces bevorderd kan worden. Met behulp van enkele voorbeelden heb ik in 3.2 geïllustreerd wat voor hulp de verschillende soorten transcripties kunnen bieden voor de student en de docent. Aan de hand van enkele voorbeelden en cijfers heb ik het nut van de toepassing van een dubbel perspectief voorgesteld. Dat houdt in dat studenten zowel met het brede fonetische schrift, als met de spelling van T1 en T2 teksten moeten transcriberen. Ze moeten hun perspectief bewust veranderen tussen T1-spelling, T1-uitspraak en T2-spelling, T2-uitspraak (zie voorbeeld 1 en 2). Deze oefeningen werken als een spiegel die de potentiële interferentiepunten tussen het T1- en T2-spelling-uitspraakcorrespondentiesysteem aan het licht kan brengen. Uit de analyse van de resultaten van een groep studenten bleek dat het gebruik van deze meervoudige transcriptieoefeningen – naast andere middelen – de herkenning van bepaalde fonologische verschijnselen kan bevorderen (bijvoorbeeld vocaalreductie, progressieve assimilatie) en daardoor een aanzienlijke invloed kan hebben op de ontwikkeling van de uitspraak.

Bibliografie

Assche, E. van, Duyck, W., Hartsuiker, R. J., & Diependaele, K. (2009). Does bilingualism change native-language reading? Cognate effects in a sentence context. *Psychological Science*, *20*, 923-927.

Birdsong, D. (Red.). (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. *Second language acquisition research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. D. Birdsong (Red.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis. Second language acquisition research* (pp. 133-159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bradley, L., & Bryan, P. E. (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, *271*, 746-747. doi:10.1038/271746a0.

Browman, C.P., & Goldstein, L. (1992). Articulatory phonology: an overview. R. L. Diehl (Red.), *Articulatory phonology*, *49*, 155-180.

Bullock, B. E. (2009). Phonetic reflexes of code-switching. B. E. Bullock & A. J. Toribio (Red.), *Cambridge handbook of linguistic code-switching* (pp. 164-181). Cambridge: Cambridge University Press.

Bullock, B. E., & Toribio, A. J. (2009). Themes in the study of code-switching. B. E. Bullock & A. J. Toribio (Red.), *Cambridge handbook of linguistic code-switching* (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.

Gussenhoven, C. (2007). Wat is de beste transcriptie voor het Nederlands? *Nederlandse Taalkunde*, *12*, 331-350.

Heemskerk, J., & Zonneveld, W. (2000). *Uitspraakwoordenboek*. Utrecht: Het Spectrum.

Ioup, G. (2008). Exploring the role of age in L2 phonology. J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (Red.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 41-62). Studies in bilingualism deel 36. Amsterdam: John Benjamins.

James, A. R. (1999). Phonology in second language acquisition. B. Spolsky (Red.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 567-571). Amsterdam: Elsevier.

Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, *18*, 201-212. doi:10.1016/0022-0965(74)90101-5.

Morais, J., & Kolinsky, R. (1994). Perception and awareness in phonological processing: the case of the phoneme. *Cognition*, *50*, 287-297. doi:10.1016/0010-0277(94)90032-9.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1997). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, *65*, 370-396. doi:10.1006/jecp.1996.2365.

Nooteboom, S. (2007). Alphabetics: From phonemes to letters or from letters to phonemes? G. Nottbusch & S. Eliane (Red.), *Constraints on spelling changes 10*. *Written language and literacy*, 129-143.

Nooteboom. (2008). We schrijven niet wat we zeggen. Of toch een beetje? *Nederlandse Taalkunde*, *13*, 305-310.

Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. C. Doughty & M. H. Long (Red.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 436-486). Malden, MA: Blackwell Pub.

Ohala, J. J. (1992). The segment: primitive or derived? G. J. Docherty & D. R. Ladd (Red.), *Gesture, segment, prosody. Papers in laboratory phonology II.* (pp. 166-183). Cambridge: Cambridge University Press.

Péter, M. (2001). Strukturális fonológia. P. Siptár (Red.), Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozáshoz V. (pp. 9-36). Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Scott, K. W., Bel, S. M., & McCallum, R. S. (2009). Relation of native-language reading and spelling abilities to attitudes toward learning a second language. *Preventing School Failure*, *54*, 30-40. doi:10.3200/PSFL.54.1.30-40.

Singleton, D. M, & Lengyel, Zs. (Red.). (1995). *The age factor in second language acquisition: A critical look at the critical period hypothesis*. Clevedon, GB: Philadelphia.

Siptár, P., & Törkenczy, M. (2000). *The phonology of hungarian. The phonology of the world's languages.* Oxford: Oxford University Press.

Siptár, P. (2006). A fonéma tündöklése és… *Magyar Nyelv A Magyar Nyelvtudományi Társaság Folyóirata*, *CII*, 407-419.

Thio, K., & Verboog, M. (1999). *Verstaanbaar spreken. Een handleiding uitspraakonderwijs voor docenten Nederlands als tweede taal* (tweede editie). Bussum: Coutinho.

Thompson, G. B., Fletcher-Flinn, C. M., & Cottrell, D. S. (1999). Learning correspondences between letters and phonemes without explicit instruction. *Applied Psycholinguistics*, *20*, 21-50. doi:10.1017/S0142716499001022.

‘Ex comparatione omnium interpretum’

De *tertius/tertia comparationis*: aanhaling als onderdeel van het equivalentiemodel van de vertaler

Bart Defrancq
Hogeschool Gent & Universiteit Gent, België

This paper investigates the nature of translations through research on Dutch and French corpus data. It takes as a starting point the idea, supported by a number of scholars, that translations are a kind of quotations (Jakobson, 1959; Mossop, 1998; Gutt, 2000). This hypothesis is operationalized on the basis of Pit (2003), who has shown that causal connectives in French, Dutch and German display different patterns of use depending on whether they are used in actual or in reported speech. If translations are to be considered a kind of quotations, different patterns of use are expected to emerge in translations: causal connectives that are more typical of reported speech are expected to be more frequent in translations and *vice versa*. Corpus data drawn from the *Dutch Parallel Corpus* confirm these expectations: they present an asymmetry between translations from Dutch into French and from French into Dutch which can be accounted for on the basis of the hypothesis supported here and not by means of more traditional hypotheses in the area of contrastive or translation studies.

1. Inleiding

De aanmaak van parallelle corpora heeft op het einde van de vorige eeuw sterke nieuwe impulsen gegeven aan het contrastief onderzoek en het vertaalonderzoek. Hoe bescheiden ze in het begin ook waren, parallelle corpora hebben vrij snel hun nut bewezen in contrastieve studies en ze vormen thans een standaardelement in de contrastieve methodologie. Hun bijdrage tot het contrastieve onderzoeksveld spitst zich toe op drie punten. Ze leveren uiteraard in de eerste

plaats een empirische bijdrage omdat ze een onafhankelijke toetssteen vormen voor hypotheses in verband met contrasten (Altenberg, 1998). Ze leveren echter ook een heuristische bijdrage omdat ze onontdekte contrasten tussen talen blootleggen (Firbas, 1992) en een methodologische bijdrage omdat ze het probleem van de *tertium comparationis* oplossen (James, 1980). Aangezien dit laatste punt centraal staat in deze bijdrage, is het goed er even dieper op in te gaan.

De *tertium comparationis* is een aspect waarin taalstructuren uit verschillende talen nauwelijks of niet van elkaar verschillen. Precies dankzij die overeenkomst is het mogelijk om de relevante verschillen of contrasten tussen talen te beschrijven. Vergelijkingen zijn namelijk pas mogelijk als er ook gemeenschappelijke kenmerken zijn tussen elementen die vergeleken worden (zie ook de notie *similarity* in Chesterman, 1998). Aangezien contrastieve taalkunde, zoals taalkunde in het algemeen, tracht vorm-betekenisrelaties te beschrijven, zijn er twee grote domeinen waarbinnen de gemeenschappelijke kenmerken gevonden kunnen worden: vorm en betekenis. In de praktijk spitst het grootste deel van het onderzoek zich echter toe op gemeenschappelijke betekeniskenmerken die door uiteenlopende taalvormen gerealiseerd worden. Echter, betekenis laat zich moeilijk in een model vatten en het is dan ook moeilijk uit te maken of en in welke mate betekenissen over talen heen dezelfde zijn. Dit is uiteraard het punt waar parallelle corpora hun nut kunnen bewijzen: vertaalde teksten worden verondersteld een gemeenschappelijke betekenis te hebben. Hun bestaan verlost de taalkundige als het ware van de taak om betekenisovereenkomsten te modelleren. Die taak wordt stilzwijgend aan de vertaler overgedragen.

De cruciale vraag die hierbij rijst, is of en hoe vertalers deze betekenisovereenkomst verzekeren. Het lijkt inderdaad wat makkelijk om aan te nemen dat dit proces probleemloos verloopt en er is bewijs genoeg dat vertaalde teksten specifieke kenmerken vertonen waarin ze vrij systematisch verschillen van hun bronteksten en van vergelijkbare teksten die niet vertaald zijn, de zogenaamde vertaaluniversalia. De equivalentie die door vertalers wordt betracht is met andere woorden waarschijnlijk anders dan de equivalentie die door de taalkundige wordt gezocht. In Sectie 2 van deze bijdrage wordt een aantal van deze verschillen kort beschreven. Hoe groter die verschillen, hoe groter de vraagtekens worden die bij het nut van parallelle corpora voor contrastief onderzoek moeten worden geplaatst en hoe meer de verschillen in rekening gebracht moeten worden (zie bijvoorbeeld ook de striemende kritiek van Olohan, 2004, op Hasselgård, 1998). Dat zou in principe kunnen, als de in de literatuur aangehaalde verschillen niet zo divers waren en onderling schijnbaar in tegenspraak. In deze bijdrage wil ik een eerste aanzet geven om een aantal kenmerken van vertaalde tekst onder één gemeenschappelijke noemer te brengen, zodat een bruikbaarder

model ontstaat om contrastieve corpuslinguïstiek veilig door het vertaalmoeras te loodsen.

De gemeenschappelijke noemer waarvan sprake is, is de visie dat vertaling een proces is waarbij het discours van een andere taalgebruiker wordt aangehaald. Die visie is niet nieuw, zoals deel twee van deze studie zal aantonen, maar het gelegde verband met vertaaluniversalia en de toetsing op basis van grootschalig corpusonderzoek is dat wel. Concreet houdt de hypothese in dat systematische verschuivingen tussen bron- en doeltekst, waarvan sommige 'vertaaluniversalia' worden genoemd, sporen kunnen zijn van een algemener proces van aanhalen. Als dat zou blijken, dan wordt het denkbaar dat contrastieve studies die parallelle corpora gebruiken in hun onderzoeksopzet op voorhand rekening houden met de potentieel talrijke implicaties van die hypothese.

Om de hypothese te toetsen is een corpus van aangehaalde taaluitingen nodig. Alleen dan kan nagegaan worden of verschuivingen die systematisch in vertalingen voorkomen, ook systematisch optreden wanneer uitingen worden aangehaald. Een dergelijk corpus bestaat helaas niet. Daarom kan de hypothese hier slechts indirect getoetst worden op basis van data die voor een andere studie zijn verzameld (Pit, 2003). Daarom ook komt hier een verschuiving aan bod die niet tot de bekende vertaaluniversalia hoort, namelijk de verschuiving van subjectieve causale connectoren naar objectieve causale connectoren. In Sectie 4 zal aangetoond worden dat die verschuiving zowel in aanhalingen als in vertalingen optreedt.

2. Vertaling als aanhaling en vertaaluniversalia

Het idee dat vertaling een soort aanhaling in een vreemde taal is, is niet nieuw. Op het einde van de jaren vijftig van de vorige eeuw schreef Roman Jakobson al het volgende:

> Most frequently, however, translation from one language into another substitutes messages from one language not for separate code-units but for entire messages in some other language. *Such a translation is a reported speech* […] (Jakobson, 1959, p. 233, cursivering BD).

Deze opmerking staat wat geïsoleerd in Jakobsons betoog, maar ze is opgepikt en uitgewerkt door auteurs die na hem kwamen. De belangrijkste daarvan zijn Mossop (1998) en Gutt (2000). Gutts voorstel is veruit het meest uitgewerkte en is een toepassing van de specifieke kijk van relevantietheorie op de plaats van aanhalingen binnen menselijke communicatie. Tussen beide auteurs bestaat een

belangrijk nuanceverschil: terwijl Gutt vertaling beschouwt als een 'interlingual "simulation" of a […] quotation' (Gutt, 2000, p. 171), stelt Mossop veel radicaler dat vertalen niet gewoon lijkt op aanhalen, zoals Gutt suggereert, maar dat 'a translator is actually producing the grammatical/rhetorical structure known as reported speech' (Mossop, 1998, p. 243).

Een belangrijk aspect van alle benaderingen is dat ze in het midden laten met welk soort aanhalingen vertalingen overeenkomen. Jakobson en Mossop gebruiken het algemene 'reported speech' dat zowel op de directe als op de indirecte rede kan slaan. Gutt verwijst zelfs expliciet naar beide types die overeenkomen met verschillende types vertaling: er is directe en indirecte vertaling zoals er 'direct' en 'indirect quotation' is. Daaronder verstaat Gutt vermoedelijk niet directe en indirecte rede, maar wat dan precies wel bedoeld wordt, is niet helemaal duidelijk.

Mossops en Gutts benaderingen kunnen gerust epistemologisch genoemd worden: het doel ervan is het studieobject vertaling nauwkeuriger te omschrijven en na te gaan in hoeverre teksten die als vertalingen te boek staan dat ook effectief zijn in hun voorstellen. Dat belet uiteraard niet dat hun analyse een bewering bevat die empirisch getoetst kan worden met behulp van corpora. Het zou volstaan na te gaan of enkele typische kenmerken van aanhalingen ook in vertalingen voorkomen. Kenmerken die hierbij uiteraard onmiddellijk in beeld komen zijn de deixisverschuivingen die optreden in de indirecte rede. In tegenstelling met de directe rede heeft de indirecte rede maar één deictische focus. De deixis van de aangehaalde taaluiting wordt geannuleerd ten voordele van de deixis van de aanhalende uiting.

In theorie, als vertalen een vorm van aanhalen is, dan zou de deixis van de vertaler (bron van de aanhalende uitingen) het halen op de deixis van de auteur (bron van de aangehaalde uitingen). Dat zou zich in principe dan moeten uiten in deixisverschuivingen tussen de brontekst en de doeltekst. Die hypothese lijkt weinig plausibel en is ook onjuist in haar meest radicale vorm. Er is echter onderzoek dat aantoont dat er wel degelijk iets aan de hand is met de deixis in vertalingen. In een studie over het gebruik van Engelse en Roemeense aanwijzende voornaamwoorden in een parallel corpus, tonen Mason en Şerban (2003) aan dat in vertalingen de frequentie van *distals* ten opzichte van *proximals* toeneemt. *Distal* slaat op aanwijzende voornaamwoorden die een referent aanduiden die zich ver van de spreker af bevindt; in het geval van *proximals* ligt die referent dichtbij de spreker. Vertalers blijken dus in nogal wat gevallen proximals door distals te vervangen. Het omgekeerde gebeurt ook, maar komt aanzienlijk minder vaak voor in het corpus van Mason en Şerban. Als aangenomen wordt dat vertaling een vorm van aanhaling is, dan is deze verschuiving zonder meer te

verklaren: vertalers geven in zekere mate de originele deixis van de brontekst op en plaatsen die in het perspectief van hun deixis.

Andere kenmerken van vertaalde tekst, zogenaamde universalia, kunnen eventueel ook in verband gebracht worden met de visie dat vertaling een vorm van aanhaling is. Het verband is veel speculatiever en moet nog verder onderzocht worden, maar het is niet uitgesloten dat sommige vormen van explicitering, zoals beschreven in Olohan en Baker (2000) en zelfs normalisering (Kenny, 2001) in verband kunnen gebracht worden met de hypothese van vertaling als aanhaling. Kortom, hier is stof voor heel wat onderzoek.

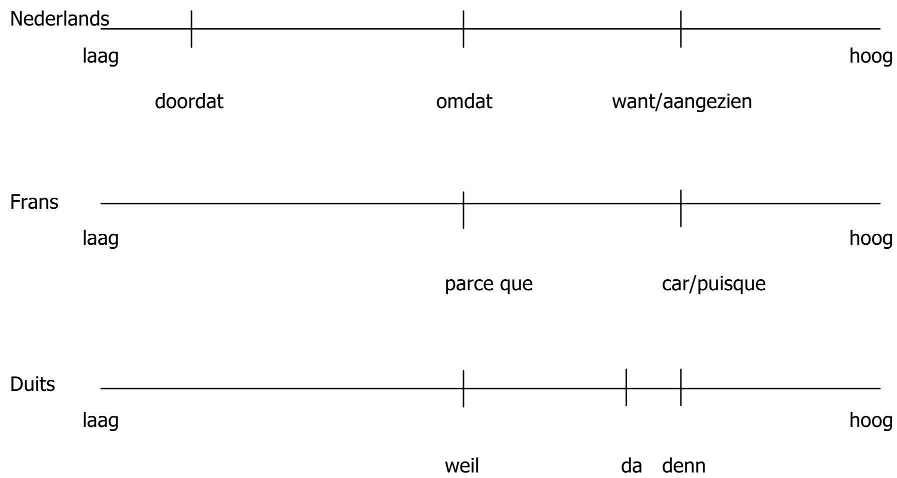
3. Causale connectoren in het Frans, het Nederlands en in vertaling

De hypothese dat vertaling een vorm van aanhaling is, kan bij gebrek aan gegevens nog niet rechtstreeks getest worden, maar we kunnen ze wel indirect testen dankzij corpusmateriaal en studies die voorhanden zijn. Bij voorkeur gaat het dan om studies die de eigenschappen bestuderen van een welbepaalde groep equivalente items in verschillende talen, die informatie leveren over het gebruik van die items in aangehaalde en niet-aangehaalde contexten en in vertaalde en niet-vertaalde teksten.

Een interessante studie op dat vlak is Pit (2003). Pit bestudeert er causale connectoren in het Nederlands, Frans en Duits op basis van corpusmateriaal. De studie is in de eerste plaats contrastief: Pit gaat niet op zoek naar sporen van het vertaalproces, maar ze betrekt wel vertaalgegevens bij de contrastieve studie. Het doel is de hypothese te staven dat het gebruik van causale connectoren samenhangt met het subjectiviteitsgehalte van de *causally primary participant* (cp) van de uiting. De cp wordt als volgt gedefinieerd:

> […] the participant in a causal coherence relation which is the locus of effect of the causality represented by that causal relation: under the exertion of a causal force […] this participant passes through a change of state […] that would not have taken place without that exertion of energy (Prit, 2003, p. 113).

Het subjectiviteitsgehalte van die cp wordt gemeten aan de hand van een uitgebreide reeks parameters en corpusmateriaal. De algemene conclusie die Pit daaruit puurt, wordt samengevat in Figuur 1, die uit Pit (2003) overgenomen is:



Figuur 1. Subjectiviteitsgehalte van causale connectoren in het Nederlands, Frans en Duits.

Het overzicht geeft weer hoe in elk van de drie talen de belangrijkste causale connectoren zich verhouden tot de subjectiviteit van de cp. Elke taal beschikt over een of twee connectoren die overwegend met cp's worden gebruikt die hoog op de subjectiviteitsschaal scoren en over één connector die met alle types overweg kan. Alleen het Nederlands heeft een connector die een uitgesproken voorkeur heeft voor objectieve cp's. Hoewel de figuur anders doet vermoeden, mogen volgens Pit de posities van de connectoren op de drie schalen niet zomaar met elkaar vergeleken worden. Er kan dus niet zomaar aangenomen worden dat 'want' en 'car' met ongeveer even subjectieve cp's voorkomen in beide talen.

De vertaaldata die Pit aanhaalt, geven overigens geen uitsluitsel over de verhouding tussen connectoren uit verschillende talen. Het enige wat blijkt, is dat 'parce que' en 'car' vrij systematisch door respectievelijk 'omdat' en 'want' vertaald worden en dat 'puisque' een veel ruimer scala vertalingen meekrijgt.

Dit komt niet overeen met mijn bevindingen die gebaseerd zijn op een deel van het *Dutch Parallel Corpus* (DPC).[1] De gegevens zijn weliswaar beperkter dan die van Pit, maar ze slaan wel op beide vertaalrichtingen (Frans – Nederlands en Nederlands – Frans), terwijl Pits gegevens alleen vertalingen uit het Frans naar

[1] Het *Dutch Parallel Corpus* is een parallel corpus dat binnenkort beschikbaar wordt. Het streefdoel is een corpus aan te bieden waarin Nederlandse, Franse en Engelse data worden aangeboden die in een vertaalrelatie met elkaar staan met het Nederlands als pivot. De hier geciteerde gegevens komen uit een onderdeel van het corpus dat al beschikbaar is en ongeveer 373.000 woorden telt, 181.000 woorden Nederlands vertaald uit het Frans en 192.000 woorden Frans vertaald uit het Nederlands.

het Nederlands behelzen, en ze zijn niet gesampled, wat in Pits studie wel het geval is. Dat betekent concreet dat per connector hetzelfde aantal voorbeelden uit het corpus wordt gelicht, ongeacht de frequentie van de connector. Het nadeel van deze techniek is dat van elke connector wel de functieverhoudingen geanalyseerd kunnen worden, maar dat de distributie van connectoren over functies niet kan worden nagegaan.

Tabel 1 en 2 geven een overzicht van de vertalingen die in beide richtingen in het DPC voorkomen. De tweede kolom geeft telkens het aantal occurrenties aan van de connector in de bronteksten. De laatste kolom geeft het aantal occurrenties aan dat effectief door middel van een connector vertaald is. De kolommen ertussen tonen de frequentie van de Nederlandse connectoren die gebruikt worden als vertaling van de respectieve Franse connectoren:

Tabel 1. Vertalingen FR-NL

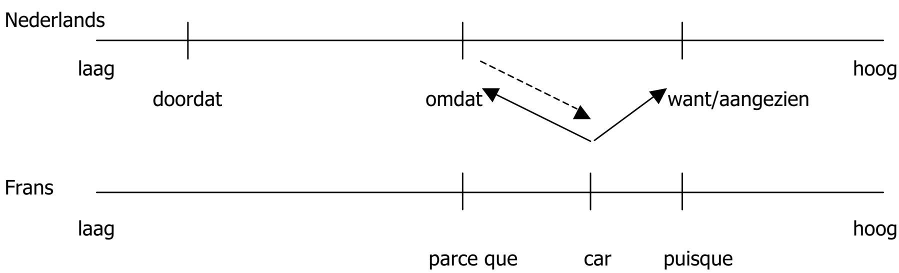
	Totaal	***omdat***	***want***	***aangezien***	***doordat***	**Andere**	**Tot.vert.**
parce que	8	6	1	0	0	1	8
car	37	13	9	6	0	2	30
puisque	6	0	1	2	0	0	3

Tabel 2. Vertalingen NL-FR

	Totaal	***parce que***	***car***	***puisque***	**Andere**	**Tot. vert.**
omdat	50	29	2	1	6	38
want	28	2	12	0	3	17
aangezien	2	0	0	1	1	2
doordat	2	0	0	0	2	2

De gegevens vertonen twee opvallende tendensen. De eerste opvallende vaststelling is dat in heel wat gevallen connectoren niet vertaald worden. In Pits data is dit maar in twee van de 159 occurrenties (of 1.3%) het geval. In de DPC-data loopt het percentage onvertaalde connectoren op tot 19.6% in de richting Frans-Nederlands en tot 40.2 % in de andere richting. De tweede vaststelling is dat er een belangrijke verschuiving optreedt in de richting Frans-Nederlands. Als we aannemen dat Pits schema van Figuur 1 de verhoudingen min of meer correct weergeeft, dan wordt 'car' onverwacht vaak vertaald door 'omdat'. In dertien van in totaal dertig vertalingen van 'car' wordt 'omdat' gebruikt, nauwelijks minder dan het aantal gevallen dat met de ogenschijnlijk dichter aansluitende 'want' en 'aangezien' samen wordt vertaald (vijftien). Alle andere resultaten liggen in de lijn van de verwachtingen.

In contrastieve benaderingen wordt een dergelijke verschuiving in parallelle corpora vaak als een teken gezien dat de taalsystemen van de onderzochte talen van elkaar verschillen. Zoals Goethals (2007) terecht stelt, impliceert een verschil in taalsysteem echter dat de verschuiving symmetrisch is. Met andere woorden, als een systeemverschil aan de basis ligt van een verschuiving in de richting Frans-Nederlands, zou er ook een verschuiving in de andere richting moeten worden waargenomen. Dit is vrij eenvoudig af te leiden uit Figuur 2:



Figuur 2. Weergave van de effecten van een contrastief verschil.

Als aangenomen wordt dat het Franse 'car' semantisch en pragmatisch dichter in de buurt van 'omdat' ligt dan 'want' in het Nederlands, dan kan dat een verklaring zijn voor het feit dat 'car' bijna even vaak door 'omdat' als door 'want' of 'aangezien' wordt vertaald, zoals de volle pijlen aangeven. Het verschil werkt echter ook in de omgekeerde richting: in de configuratie van Figuur 2 wordt het ook waarschijnlijker dat een aantal occurrenties van 'omdat' met 'car' vertaald worden (pijl in stippellijn). In de gegevens vinden we die terugstroom echter niet terug. Tweemaal wordt 'omdat' door middel van 'car' vertaald, maar dat is allerminst vergelijkbaar met de dertien voorbeelden in de andere richting.

In vertaalkundige studies worden verschuivingen doorgaans verklaard door het vertaalproces zelf. Vertalen wordt beschouwd als de productie van een originele tekstvorm, die specifieke kenmerken heeft die hem onderscheiden van andere tekstvormen. Bekende verschuivingen tussen brontaal en doeltaal zijn explicitering (Olohan & Baker, 2000; Blum-Kulka, 1986), implicitering, normalisering (Vanderauwera, 1985) en het al eerder genoemde *distancing*. Van deze vier soorten verschuivingen lijkt alleen normalisering eventueel in aanmerking te komen als verklaring voor de overrepresentatie van 'omdat' als vertaling van 'car'. Explicitering en implicitering slaan op het toevoegen of weglaten van elementen uit de doeltekst en niet op een kwalitatieve verschuiving, zoals hier het geval is.

Distancing heeft dan weer te maken met specifieke deictische elementen en niet met tekststructurele elementen zoals connectoren.

Normalisering is het gebruik in vertaalde tekst van lexicale elementen en grammaticale structuren die 'typischer' zijn in de doeltaal. Typischer kan onder andere verstaan worden als frequenter. Woorden die frequenter zijn in de doeltaal worden dan ook vaak verkozen boven woorden die minder frequent zijn. In het specifieke geval van 'car' zou het kunnen dat 'omdat' vaak wordt gebruikt als vertaling, omdat dat voegwoord in het Nederlands nu eenmaal heel wat frequenter is dan 'want' of 'aangezien'. Uit de corpusgegevens blijkt dit ook: tegenover vijftig occurrenties van 'omdat' in het Nederlandse brontaalcorpus staan slechts 28 occurrenties van 'want' (Tabel 2). De verschuiving kan dus eventueel inderdaad een gevolg zijn van normalisering. Anderzijds geven de Franse corpusgegevens ook aan dat 'car' frequenter is dan 'parce que'. Als de normaliseringshypothese steek houdt, zou dit in principe ook moeten betekenen dat er een verschuiving optreedt in de richting Nederlands-Frans en dat 'car' onverwacht veel als vertaling van 'omdat' zou voorkomen. Dat is duidelijk niet het geval. Hier dient wel bij te worden opgemerkt dat de frequentie van 'car' wellicht atypisch is. Uit andere corpusstudies (Degand & Fagard, 2008) blijkt dat 'car' minder frequent is dan 'parce que'.

Met uitzondering van het kleine voorbehoud rond de frequentie van 'car', lijkt het er sterk op dat noch een verschil tussen taalsystemen, noch een vertaaluniversele de verschuiving kan verklaren. In de volgende sectie wordt nagegaan of de verschuiving verklaard kan worden op grond van de hypothese dat vertalen een vorm van aanhalen is.

4. Connectoren en aanhaling

Over de specifieke discourskenmerken van aanhalingen is niet zoveel bekend. De aandacht van onderzoekers gaat nog steeds in hoofdzaak uit naar de deixis van de aangehaalde zin. Het gebruik van connectoren in aanhalingen wordt echter wel in kaart gebracht in Pit (2003). Een van de parameters waarmee de subjectiviteit van de cp wordt gemeten staat namelijk in verband met de aanhaling. Pit onderscheidt onder meer twee types cp's die zij *evaluating cp* en *speech act performing cp* noemt. Het eerste slaat op cp's die een mentaal proces ontwikkelen dat binnen de causale relatie het gevolg vertegenwoordigt. Het tweede slaat op cp's die een taalhandeling verrichten, die eveneens een gevolg is binnen de causale relatie. Het eerste van die twee types is relevant voor de hypothese die hier behandeld wordt, aangezien onder *evaluating cp* ook aanhalingen worden verstaan. Het tweede type is, ondanks een duidelijke affiniteit, niet relevant, omdat *speech act perfor-*

ming cp slaat op gevallen waarin een spreker de taalhandeling motiveert die hij aan het uitvoeren is. Pit citeert het volgende voorbeeld, waar duidelijk geen sprake is van een aanhaling:

(1) I'm asking you what the weather will be like, because I have a day off (Pit, 2003, p. 121).

In Tabel 3 en 4 staan de gegevens die Pit verzameld heeft over het gebruik van causale connectoren met een *evaluating cp* in de Nederlandse en Franse corpora respectievelijk. Er moet bij verteld dat de gegevens gesampled zijn: de cijfers slaan dus niet op alle occurrenties van de connectoren in de corpora. De tabellen geven alleen de categorieën weer die hier relevant zijn: de *actual speaker discourse*, *direct speech*, *free indirect speech* en *indirect speech*. De eerste categorie groepeert gevallen waar de spreker de *evaluating cp* is; in alle andere gevallen wordt een andere spreker als *evaluating cp* aangehaald. In Pit (2003) komen nog twee andere categorieën voor die hier niet relevant zijn. In de Franse data maakt Pit ook nog een onderscheid tussen *direct speech* en *partial direct speech*. Dat onderscheid is hier genegeerd en alle gegevens zijn overgeheveld naar de categorie *direct speech*.

Tabel 3. Distributie van causale connectoren in het Nederlands over aangehaalde en niet-aangehaalde uitingen

		1. actual speaker discourse	**2. direct speech**	**3. free indirect speech**	**4. indirect speech**
newspaper	doordat	0	2	0	1
	omdat	8	4	0	6
	want	21	13	0	6
	aangezien*	26	7	0	6
narrative	doordat	0	0	0	0
	omdat	4	10	4	0
	want	8	9	13	1

* 'Aangezien' is, volgens Pit (2003), te weinig frequent in de narratieve corpusdata om de gegevens in de Tabel op te nemen.

Tabel 4. Distributie van causale connectoren in het Frans over aangehaalde en niet-aangehaalde uitingen

		1. actual speaker discourse	2. direct speech	3. free indirect speech	4. indirect speech
newspaper	parce que	5	19	0	4
	car	22	16	0	4
	puisque	26	18	0	0
narrative	parce que	18	5	2	2
	car	30	10	2	1
	puisque	30	9	7	2

Pits gegevens zijn interessant omdat ze een beeld geven van het gebruik van causale connectoren in aanhalingen en in contexten waarin een spreker zelf aan het woord is. In Pits optiek hebben de verschillende categorieën een bepaalde subjectiviteitsgraad, die het hoogst is in de *actual speaker discourse* en het laagst in de *indirect speech*. De data tonen dan ook aan dat er onderlinge verschillen bestaan tussen connectoren van één taal, die samenhangen met de subjectiviteitsgraad van de context waarin ze voorkomen.

In deze sectie komt het erop aan om na te gaan hoe 'car', 'parce que', 'want' en 'omdat' gebruikt worden in aangehaalde contexten en of dat gebruik afwijkt van het gebruik in niet-aangehaalde contexten. Aangezien het onderscheid tussen narratieve en persgenres in de vertaaldata niet gemaakt wordt, is er hier ook voor geopteerd om de gegevens van beide genres uit Pits corpus bij elkaar op te tellen. Ook de gegevens uit de categorieën die onder de noemer 'aanhaling' vallen, zijn bij elkaar opgeteld. Zo komen we tot Tabel 5 en 6:

Tabel 5. Aangepaste weergave Tabel 3

	1. actual speaker discourse	2+3+4
doordat	0	3
omdat	12	24
want	29	42
aangezien	26	13

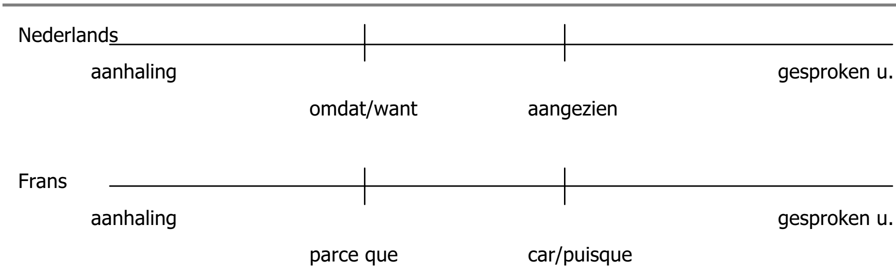
Tabel 6. Aangepaste weergave Tabel 4

	1. actual speaker discourse	2+3+4
parce que	23	32
car	52	33
puisque	56	36

Aangezien de voorbeelden gesampled zijn, mogen we de cijfers wel van links naar rechts lezen, maar niet van boven naar onder. De distributie van functies over connectoren kan met andere woorden afgeleid worden, maar niet de distributie van connectoren over functies.

Ondanks deze beperking tonen de data een opmerkelijk verschil aan tussen het Nederlands en het Frans, dat in de schematische voorstelling van Figuur 1 niet aan de oppervlakte komt. Wat het Frans betreft, komt de situatie goed overeen met de voorstelling van Figuur 1: 'car' en 'puisque' blijken een gelijklopend profiel te hebben: ze zijn allebei frequenter in *actual speaker discourse* dan in aanhalingen. De frequenties zijn gelijkaardig, alhoewel 'car' toch iets minder in de twee opgegeven contexten voorkomt dan 'puisque'. Het profiel van 'parce que' wijkt af van de andere connectoren. 'Parce que' is namelijk frequenter in aanhalingen dan in *actual speaker discourse*. In het Nederlands wijken de profielen af van wat Figuur 1 laat uitschijnen. Over 'doordat' kan hier niet geoordeeld worden omdat de frequenties te laag zijn. 'Omdat' en 'want' zijn allebei frequenter in aanhalingen dan in *actual speaker discourse*, ook al liggen de frequenties vrij ver uit elkaar, terwijl 'aangezien' het omgekeerde beeld laat zien. Concreet betekent dit dat, wat de verhouding tussen gesproken en aangehaalde woorden aangaat, 'omdat' en 'want' dichter bij elkaar aansluiten dan elk van deze elementen met 'aangezien'.

Er is met andere woorden een asymmetrie tussen het Nederlands en het Frans in de verhoudingen tussen connectoren in gesproken en aangehaalde uitingen. In het Nederlands staan 'want' en 'omdat' ongeveer op dezelfde lijn en wijkt 'aangezien' daarvan af. In het Frans staan 'car' en 'puisque' op dezelfde lijn en is het afwijkende element 'parce que'. Grafisch weergegeven ziet dat eruit zoals in Figuur 3:



Figuur 3. Typisch gebruik van causale connectoren in aangehaalde en niet-aangehaalde uitingen

Connectoren links in het schema zijn typischer voor aanhalingen en connectoren rechts zijn typischer voor *actual speaker discourse*.

Voor de interpretatie van vertaalgegevens is deze asymmetrie van belang. Als vertalen een vorm van aanhalen is, kunnen we ervan uitgaan dat er een algemene tendens te zien zal zijn waarbij connectoren rechts van het spectrum meer dan verwacht door middel van connectoren links van het spectrum worden vertaald, omdat deze typischer zijn voor aanhalingen. In principe zou er dus een aantal occurrenties van 'aangezien' met 'parce que' vertaald moeten worden en een aantal occurrenties van 'car' en 'puisque' door middel van 'omdat' en 'want'.

Wanneer de parallelle gegevens van Tabel 1 en 2 erbij gehaald worden, dan wordt duidelijk dat dit voor 'aangezien' en 'puisque' moeilijk te controleren is, omdat er weinig gegevens zijn.

Tabel 1. Vertalingen FR-NL

	Totaal	***omdat***	***want***	***aangezien***	***doordat***	**Andere**	**Tot.vert.**
parce que	8	6	1	0	0	1	8
car	37	13	9	6	0	2	30
puisque	6	0	1	2	0	0	3

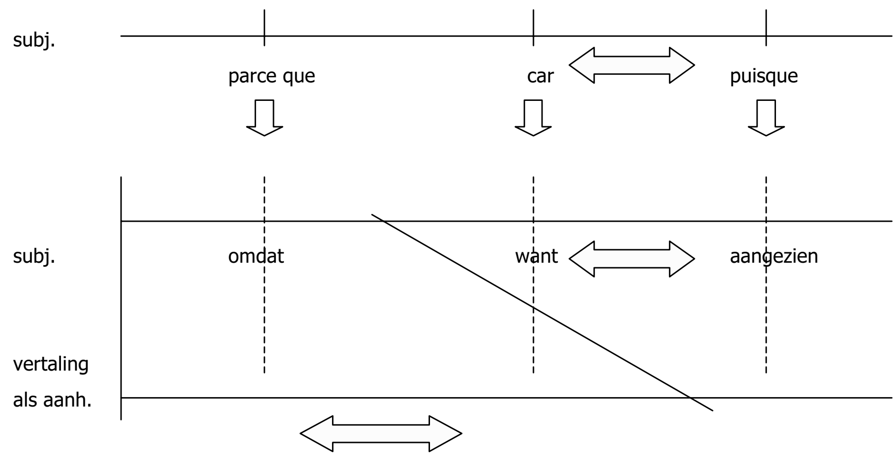
Tabel 2. Vertalingen NL-FR

	Totaal	***parce que***	***car***	***puisque***	**Andere**	**Tot. vert.**
omdat	50	29	2	1	6	38
want	28	2	12	0	3	17
aangezien	2	0	0	1	1	2
doordat	2	0	0	0	2	2

De verschuiving van 'car' naar 'omdat', daarentegen, is wel duidelijk terug te vinden. De hypothese dat vertalen een vorm van aanhalen is, lijkt hier wel degelijk steun te vinden.

Anderzijds is er, net als met de andere hypotheses, een probleem. Als 'want' in het Nederlands eerder typisch is voor aangehaalde contexten, terwijl 'car' in het Frans eerder typisch is voor gesproken, niet-aangehaalde woorden, lijkt het vreemd dat 'want' wel nog overwegend door middel van 'car' wordt vertaald. Dit gaat namelijk in tegen de verwachte richting van de verschuiving. Op basis van de hypothese worden alleen verschuivingen naar links toe verwacht in het schema van Figuur 3. Telkens wanneer 'want' door middel van 'car' wordt vertaald, is er echter sprake van een verschuiving naar rechts.

Deze tegenwerping is echter niet afdoende: de verschuivingen die hier besproken worden, maken de algemene vertaaltendens die gebaseerd is op de equivalentierelaties uiteraard niet helemaal ongedaan. Er blijven pragmatische en categoriale redenen genoeg om connectoren zoals 'want' en 'car' als vertalingen voor elkaar te gebruiken. Het hoeft dan ook niet te verbazen dat die vertalingen nog steeds voorkomen. Die gelaagdheid van de vertaalgegevens kan weergegeven worden aan de hand van Figuur 4 en 5.

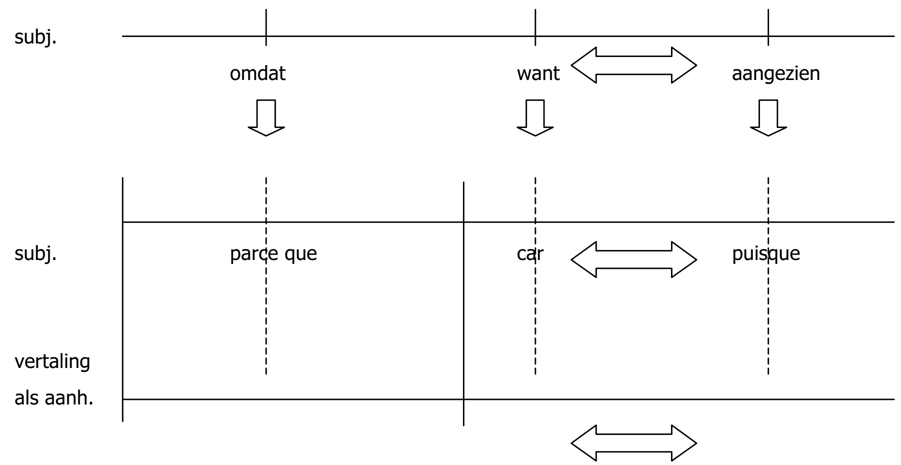


Figuur 4. Verhouding van contrastieve en vertaaldimensie in de richting FR-NL.

Figuur 4 geeft de vertaalrichting Frans-Nederlands weer. Op de bovenste lijn staan alle elementen uit de brontaal (Frans) apart weergegeven. Op de lijn daaronder staan de doeltaalelementen (Nederlands) op dezelfde manier weergegeven. 'Doordat' is weggelaten, omdat er te weinig relevante data van zijn. De dubbele pijlen boven de schuine streep geven de connectoren aan die, volgens Pit, in het subjectiviteitsvlak bij elkaar horen. Wat subjectiviteitsgehalte betreft, zijn die met andere woorden min of meer uitwisselbaar. Dat betekent dat, vanuit contrastief oogpunt, 'car' zowel met 'want' als met 'aangezien' overeenkomt, maar dat 'parce que' in principe alleen met 'omdat' overeenkomt. Deze equivalentierelaties zijn belangrijk in het vertaalproces en vormen een eerste vertaaldimensie die in de gegevens weerspiegeld wordt. Dit verklaart waarom uit de gegevens blijkt dat 'car' door middel van 'want' en 'aangezien' vertaald wordt. Er is echter ook een tweede, hypothetische, vertaaldimensie waarin vertaling als een vorm van aanhaling geldt. Zoals we gezien hebben, liggen de verhoudingen tussen de Nederlandse connectoren in die dimensie anders. De dubbele pijl onder in Figuur 4 verenigt hier 'omdat' en 'want', die, als het op aanhalingen aankomt, ook min of

meer uitwisselbaar zijn. Deze dimensie verklaart waarom er ook heel wat gevallen zijn waarin 'car' door middel van 'omdat' wordt vertaald.[2]

De vertaalrichting Nederlands-Frans ziet er anders uit, zoals Figuur 5 duidelijk aangeeft:



Figuur 5. Verhouding van contrastieve en vertaaldimensie in de richting NL-FR.

De verhoudingen tussen de Franse connectoren zijn dezelfde voor de subjectiviteitsdimensie en voor de aanhalingsdimensie, zoals ook uit Figuur 2 en 3 afgeleid kan worden. Concreet betekent dit dat het afzonderlijke effect van het proces van vertalen als aanhalen niet merkbaar zal zijn in de vertaaldata. Dit stemt helemaal overeen met de geobserveerde feiten.

Het is belangrijk op te merken dat er geen symmetrische relatie blijkt te bestaan tussen de beide vertaalrichtingen. 'Car' wordt vaker dan verwacht vertaald door 'omdat' tengevolge van het verschil dat bestaat tussen het equivalentieniveau en het aanhaalniveau in Nederlandse doelteksten (vertalingen). Het model toont aan waarom het omgekeerde niet waar is, met andere woorden, waarom 'omdat' niet vaker dan verwacht vertaald wordt door 'car': er is namelijk geen verschil tussen de verhoudingen van de connectoren op het equivalentieniveau en op het aanhaalniveau.

[2] Men zou kunnen veronderstellen, zoals een anonieme reviewer ook doet, dat de verschuiving in de andere richting ook optreedt, bijvoorbeeld van 'parce que' naar 'want', omdat 'want' en 'omdat' in het subjectiviteitsvlak inwisselbaar zijn. Die verschuiving is in de vertaaldata helemaal niet terug te vinden. De verschuiving is in het model dat hier wordt voorgesteld ook minder plausibel. 'Omdat' komt in het contrastieve vlak overeen met 'parce que' en heeft het subjectiviteitsgehalte dat met een aanhaling overeenstemt. De associatie tussen deze connectoren is dus sterker dan die tussen 'want' en 'parce que', die in het contrastieve vlak van elkaar verschillen.

Kortom, de hypothese die stelt dat vertalen een vorm van aanhalen is, verklaart, beter dan andere hypotheses, de geobserveerde tendensen in de parallelle corpora. Aangezien deze tendensen asymmetrisch en complex zijn, kan alleen een krachtige hypothese ze accuraat beschrijven.

5. Conclusies

Het lijkt er sterk op dat de belangrijkste vraag die in het begin van deze bijdrage gesteld werd, positief beantwoord kan worden binnen het domein van de causale connectoren: vertalers garanderen uiteraard in de eerste plaats dat de semantische en pragmatische kenmerken van brontekst en doeltekst overeenstemmen, maar het vertaalproces impliceert meer dan alleen maar dat. Vertalers stellen een brontekst ook op een bepaalde manier voor. Het standpunt dat hier verdedigd werd, stelt dat ze de brontekst opspoorbaar voorstellen als een soort aanhaling. Puur epistemologisch is dit idee behoorlijk oud, maar empirisch is het nooit getest.

De data in verband met causale connectoren, waarover we beschikken, geven aan dat de distributie van connectoren in vertaalde tekst overeenkomsten vertoont met hun distributie in aanhalingen. In Franse aanhalingen en doeltekst zijn er nauwelijks verschuivingen ten opzichte van niet aangehaalde woorden en brontekst. In het Nederlands, daarentegen, treedt er wel een belangrijke verschuiving op: op de algemene subjectiviteitsschaal staan 'want' en 'aangezien' op dezelfde plaats, maar op de aanhalingsschaal behoort 'want' veel meer dan 'aangezien' tot de elementen die typischer zijn voor aanhalingen, net als 'omdat'. In de vertaaldata komt dit tot uiting in het feit dat vertalingen van 'car' veel verscheidener zijn dan we op basis van de pragmatische en semantische equivalentierelaties zouden verwachten, en meer bepaald dat 'omdat' als vertaling van 'car' onverwacht frequent is. Aangezien de distributie van causale connectoren in vertalingen niet afdoende verklaard kan worden door een alternatieve hypothese, komt de aanhalingshypothese versterkt uit deze toets.

De distributie van causale connectoren is uiteraard slechts één aspect van een veel breder onderzoeksprogramma. Om nuttig te zijn in contrastief corpusgebaseerd onderzoek, moet de aanhalingshypothese aantoonbaar van toepassing zijn op een veel groter gamma kenmerken van vertaalde tekst. Alleen dan is de aanhalingshypothese krachtig en algemeen genoeg om contrastieve onderzoeksvragen die met vertaaldata getoetst worden, op voorhand te controleren op haalbaarheid.

Bibliografie

Altenberg, B. (1998). Connectors and sentence openings in English and Swedish. In S. Johansson & S. Oksefjell (Red.), *Corpora and cross-linguistic research: Theory, method, and case studies* (pp. 115-143). Amsterdam: Rodopi.

Blum-Kulka, S. (1986). Shifts of cohesion and coherence in translation. In J. House & S. Blum-Kulka (Red.), *Interlingual and intercultural communication* (pp. 17-35). Tübingen, Duitsland: Günter Narr.

Chesterman, A. (1998). *Contrastive functional analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Degand, L., & Fagard, B. (2008). (Inter)subjectification des connecteurs: le cas de *car* et *parce que*. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. Geraadpleegd op 9 maart 2011 op http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6878.pdf.

Firbas, J. (1992). *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goethals, P. (2007). Corpus-driven hypothesis generation in translation studies, contrastive linguistics and text linguistics. A case study of demonstratives in Spanish and Dutch parallel texts. In W. Vandeweghe, S. Vandepitte & M. van de Velde (Red.), *The study of language and translation. Special issue Belgian Journal of Linguistics, 21*, 87-104.

Gutt, E. A. (2000). *Translation and relevance: Cognition and context* (tweede druk). Manchester: St. Jerome Publishing.

Hasselgård, H. (1998). Thematic structure in translation between English and Norwegian. In S. Johansson & S. Oksefjell (Red.), *Corpora and cross-linguistic research: Theory, method, and case studies* (pp. 145-167). Amsterdam: Rodopi.

Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. In R. Brower (Red.), *On translation* (pp. 232-239). Cambridge: Harvard University Press.

James, C. (1980). *Contrastive analysis.* London: Longman.

Kenny, D. (2001). *Lexis and creativity in translation: A corpus-based study.* Manchester: St Jerome.

Mason, I., & Şerban, A. (2003). Deixis as an interactive feature in literary translations from Romanian into English. *Target*, *15*(2), 269-294.

Mossop, B. (1998). What is a translating translator doing? *Target*, *10*(2), 231-266.

Olohan, M. (2004). *Introducing corpora in translation studies*. Abingdon: Routledge.

Olohan, M., & Baker, M. (2000). Reporting that in translated English: Evidence for subconscious processes of explicitation? *Across Languages and Cultures*, *1*(2), 141-158.

Pit, M. (2003). *How to express yourself with a causal connective*. Utrecht: USLC.

Vanderauwera. R. (1985). *Dutch novels translated into English: the transformation of a 'minority' literature.* Amsterdam: Rodopi.

Het geïntegreerde contrastieve onderzoeksdesign onder de loep

Philippe Hiligsmann
Université catholique de Louvain, België

Laurent Rasier
Université catholique de Louvain & F.R.S.-FNRS, België[1]

In this article we outline an *Integrated Contrastive Research Design*, which combines a contrastive analysis of comparable data in the L2 learner's mother tongue and target language with a comparative analysis of various interlanguage varieties. We then outline various researches that were/could be undertaken within the Integrated Contrastive Framework. These examples show how the proposed research design can be used and how the combination of contrastive-typological and comparative learner language analysis makes it possible to disentangle universal from language-specific factors in the L2 acquisition process as well to get insight into the various forms of transfer in the L2 speech of learners with a variety of L1 backgrounds.

1. Inleiding

De laatste jaren is contrastief taalonderzoek in een stroomversnelling gekomen. Dit heeft ertoe geleid dat er interessante contrastieve onderzoeksmodellen zijn ontwikkeld, zie bijvoorbeeld James (1994), Granger (1996), Jarvis (2000), Pekelder (2002) en Gilquin (2008). In deze bijdrage staat het geïntegreerde contrastieve onderzoeksdesign dat wij ontwikkeld hebben centraal (Hiligsmann, 2004; Hiligsmann & Rasier, 2007). Sectie 2 gaat in op twee basisprincipes die ten grondslag liggen aan contrastief taalonderzoek en die volgens ons al te vaak over het hoofd worden gezien. Die principes hebben ons ertoe geleid een onderzoeks-

[1] Met dank aan de twee anonieme reviewers voor hun commentaar bij een eerdere versie van deze bijdrage.

design op te zetten waar onder andere contrastief taalonderzoek en tussentaal-/leerderstaalonderzoek geïntegreerd aan bod kunnen komen (Sectie 3). Ter illustratie sommen we in Sectie 4 enkele onderzoeken op die aan de hand van het design uitgevoerd zijn, worden of zouden kunnen worden. Sectie 5 gaat kort in op mogelijke implicaties van het model voor het vreemdetalenonderwijs. In Sectie 6 ronden we af met een conclusie.

2. Basisprincipes van contrastief taalonderzoek

Alvorens in te gaan op het geïntegreerde contrastieve onderzoeksdesign, leggen we de nadruk op twee principes die ten grondslag zouden moeten liggen aan contrastief taalonderzoek.

2.1. Het taalsysteem als geheel opgevat

Om inzicht te verkrijgen in de contrasten en de typologische verschillen tussen twee taalsystemen of om de contrasten tussen twee taalsystemen beter te helpen verklaren, dienen bij een grondige contrastieve analyse van taalverschijnselen – desnoods – taalcomponenten betrokken te worden die *op het eerste gezicht* niets te maken hebben met het taalverschijnsel in kwestie. Veel contrastief taalkundigen hebben uiteraard al te vaak de neiging de taal als een verzameling op zichzelf staande componenten te beschouwen. Ze houden er immers vaak geen rekening mee dat er tussen twee of meer taalcomponenten raakvlakken zijn of dat twee (of soms meer) taalcomponenten elkaar zo overlappen of zo met elkaar vervlochten zijn dat het niet mogelijk is de taalcomponenten apart te gaan analyseren, zonder de beschrijving van het taalsysteem geweld aan te doen (zie ook Hiligsmann & Rasier, 2007). De voornaamste verschillen tussen de syntaxis van het Nederlands en die van het Frans kunnen teruggevoerd worden op het verschil in intonatiepatroon. De zeer consistente (S)VO-volgorde van het Frans houdt namelijk duidelijk verband met de niet-plastische zins- of groepsaccentstructuur (oftewel het vaste intonatiepatroon), terwijl de vrij flexibele volgorde van het Nederlands het gevolg is van het (vrij) plastische karakter van zijn intonatiepatroon en het variabele nadruksaccent dat daarmee gepaard gaat. Ook een gedegen beschrijving van de morfologie is ondenkbaar zonder fonologische aspecten bij de analyse te betrekken. Bij diminutiefvorming spelen in het Nederlands onder andere articulatorische kenmerken en/of de woordklemtoon een belangrijke rol (zie Theissen, 2000). Anders kan het naast elkaar voorkomen van diminutiefvormen zoals 'koninkje', 'boompje', 'huisje' en 'autootje' niet worden verklaard. Het gebruik

van de onverbogen vorm van het adjectief in plaats van de verwachte verbogen vorm in bijvoorbeeld 'dit is een economischer manier om met groen om te gaan, een duidelijker profilering van het vakgebied, bedankt voor het verduidelijkend antwoord' (zie Tummers, Speelman & Geeraerts, 2004), valt uitsluitend fonologisch/fonetisch te verklaren. In een gedegen contrastieve analyse dienen zulke factoren niet uit het oog te worden verloren.

2.2. Tussentaalonderzoek bij contrastief taalonderzoek betrekken

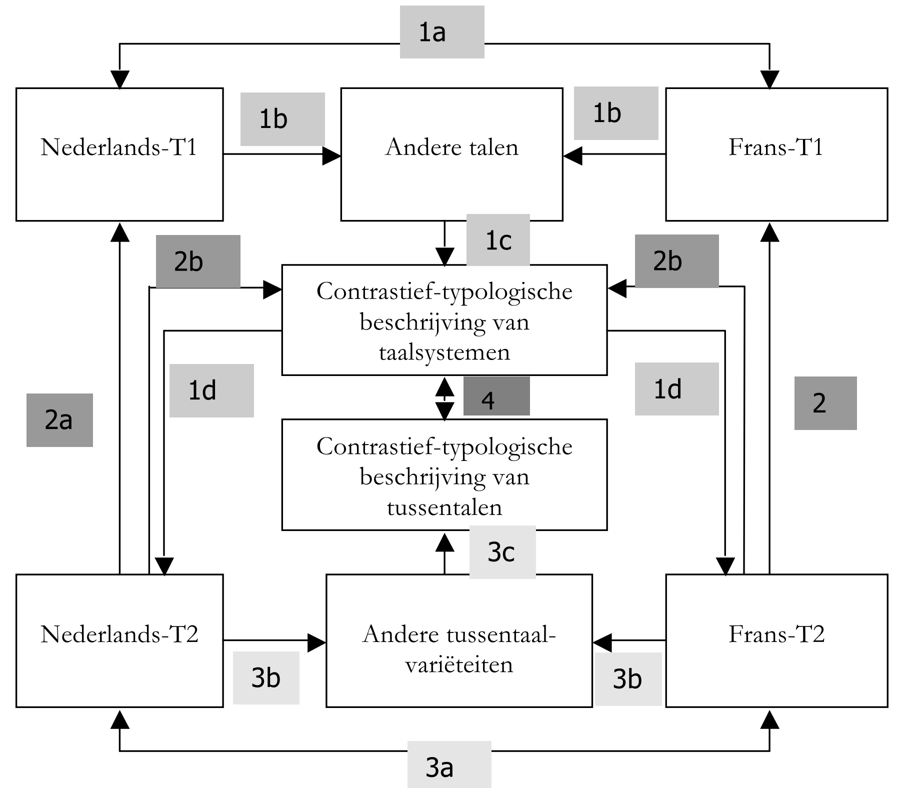
Uit verschillende onderzoeken (zie ook Hiligsmann, 2000, 2004; Hiligsmann & Wenzel, 2001; Pekelder, 2002; Rasier, 2006; Hiligsmann & Rasier, 2007) is gebleken dat contrastief taalkundigen hun voordeel kunnen doen met de resultaten van onderzoeken naar de tussentaal om hun bevindingen extra gewicht te geven. Wij zijn dan ook de mening toegedaan dat contrastief taalonderzoek en tussentaalonderzoek geïntegreerd aan bod dienen te komen. Op die manier kunnen we duidelijker zien hoe significant de contrasten en/of overeenkomsten eigenlijk zijn, bijvoorbeeld met het oog op het vreemdetalenonderwijs.

3. Het geïntegreerde contrastieve onderzoeksdesign

Om zo'n contrastief *totaal*onderzoek tot een goed einde te brengen, moet de taalkundige uitgaan van een onderzoeksdesign waarin de bovengenoemde aspecten geïntegreerd aan bod komen en waarbij de onderzoeker toch nog over de nodige vrijheid beschikt. Daarmee bedoelen we dat het onderzoeksdesign niet als een keurslijf beschouwd mag worden. Als een van de stappen binnen een specifiek onderzoek overbodig blijkt, kan die uiteraard overgeslagen worden (zie infra). Verder is het onderzoeksdesign niet theoriegebonden: het is bruikbaar voor aanhangers van de structuralistische, generatieve of cognitief-functionele taalkunde.

Niet alleen bestaat het hier voorgestelde onderzoeksdesign in een combinatie van contrastieve analyse (CA) en tussentaalstudie (Figuur 1; zie ook Hiligsmann, 2004; Rasier, 2006), er wordt ook rekening gehouden met taaltypologische gegevens met betrekking tot de onderzochte talen.

Gemakshalve gaan we voor de presentatie uit van een onderzoek waarbij het Frans en het Nederlands centraal staan.



Figuur 1. Gebaseerd op Rasier en Hiligsmann (2009).

In een eerste fase worden taaldata van moedertaalsprekers van beide talen (Nederlandse respectievelijk Franse T1-gegevens) onder vergelijkbare omstandigheden verzameld en aan de hand van een zelfde theoretisch kader geanalyseerd (pijltje 1a). Deze eerste stap geeft inzicht in de interne homogeniteit van de twee groepen informanten. Daarna worden de Franse en Nederlandse T1-data met elkaar vergeleken, hetgeen een contrastief beeld oplevert van de contrasten en/of overeenkomsten tussen de onderzochte taalsystemen. Om inzicht te krijgen in de typologische afstand tussen de onderzochte taalsystemen en de gemarkeerdheidsgraad van het bestudeerde taalverschijnsel (Eckman, 1987), kunnen de contrastieve gegevens over het Frans en het Nederlands in dit stadium het best ook in verband worden gebracht met vergelijkbare data met betrekking tot andere natuurlijke talen (de pijltjes 1b). Die vergelijkingen kunnen aanleiding geven tot een zo grondig mogelijke contrastief-typologische beschrijving van taalsystemen (pijltje 1c).

De verkregen beschrijving wordt in een tweede fase (de pijltjes 1d) gebruikt om hypotheses te formuleren met betrekking tot de aard en de werking van het tussentaalsysteem (de zogenaamde CA a priori). In dit opzicht gaan wij in onze benadering uit van Eckmans *Markedness Differential Hypothesis* en *Structural Conformity Hypothesis* (zie ook Eckman, 2008). In tegenstelling tot Eckman beperken we ons echter niet tot fouten, maar betrekken we ook correcte uitingen bij de analyse. Ook houden wij naast de klassieke gevallen van interferentie ook rekening met andere tussentaalverschijnselen zoals overgebruik, onderrepresentatie en overgeneralisering die soms – maar niet altijd – herleid kunnen worden tot een (weliswaar subtielere) vorm van moedertaalinvloed. Daarnaast kunnen op basis van de contrastieve beschrijving van de moedertaal en de doeltaal ook verklaringen worden aangereikt voor bepaalde tussentaalverschijnselen (de zogenaamde CA a posteriori).

In het volgende stadium staat de tussentaal van de vreemdetaalleerders centraal (Nederlands-T2 respectievelijk Frans-T2). We beschouwen de leerderstaal als een op zichzelf staand systeem met een eigen dynamiek, wat met zich meebrengt dat de onderzochte tussentaalvariëteiten eerst los van elkaar en van de controledata – maar wel binnen hetzelfde theoretisch kader – worden beschreven. Zodoende kan men te weten komen hoe homogeen elke leerdersgroep qua taalgebruik is. Daarna worden de tussentaalgegevens vergeleken met vergelijkbare data van moedertaalsprekers. Aangezien de T1- en de T2-gegevens onder dezelfde experimentele omstandigheden zijn verzameld en aan de hand van hetzelfde theoretisch kader zijn beschreven, fungeren de T1-gegevens als controlecorpus voor de analyse van de tussentaal (zie de pijltjes 2a). Op die manier kan nagegaan worden in welke opzichten en/of mate het taalgebruik van de anderstalige proefpersonen overeenkomt met respectievelijk afwijkt van het taalgebruik in de eigen moedertaal enerzijds ('intra-L1-group congruity between L1 and IL performance'; Jarvis, 2000, p. 255) en van het taalgebruik van moedertaalsprekers van de doeltaal anderzijds. Het grote voordeel van een dergelijke aanpak is dat de onderzoeker geen beroep hoeft te doen op de reconstructie van de doeltaaluiting op grond van de tussentaaluiting of op de vergelijking van de T2-uiting met een abstracte doeltaalnorm of met een vertaalequivalent van de T1-uitingen (zie bijvoorbeeld Granger, 1996; Gilquin, 2008). Verder kunnen de T2-gegevens als toetssteen worden gebruikt voor de contrastief-typologische T1-beschrijving (de pijltjes 2b).

Het laatste type analyse kan omschreven worden als een contrastieve tussentaalstudie. De verschillende tussentaalvariëteiten worden met elkaar vergeleken (pijltje 3a en de pijltjes 3b). Die vergelijking draagt bij tot de studie van transfer (zie ook Odlin, 1989). In het geïntegreerde contrastieve model van Granger

(1996) neemt de contrastieve foutenanalyse de gedaante aan van een vergelijking van verschillende tussentaalvariëteiten van eenzelfde doeltaal (hier het Engels), wat tot interessante conclusies leidt met betrekking tot de crosslinguïstische invloed van de T1 op de T2. Deze aanpak is vooral geschikt om inzicht te verkrijgen in intralinguale processen, dat wil zeggen verschijnselen die typisch zijn voor de ontwikkeling van een bepaalde taal(variëteit), maar niet zozeer in interlinguale kwesties. Een andere benadering bestaat erin om de tussentaal van leerders van verschillende doeltalen met elkaar te vergelijken, wat zal leiden tot een contrastieve tussentaalbeschrijving (pijltje 3c) op grond waarvan men inzicht kan krijgen in universele en/of taalspecifieke factoren met betrekking tot het leerproces van een bepaald taalverschijnsel. Als we dit combineren met de contrastieve T1-T2-beschrijving (pijltje 4), dan krijgt men onder andere een totaalbeeld van de verschijningsvormen van transferverschijnselen.

4. Onderzoeken op basis van het geïntegreerde contrastieve onderzoeksdesign

Het onderzoeksdesign is voor het eerst toegepast in een contrastieve crosssectionele performanceanalyse van de zinsaccentuering in het Nederlands en in het Frans als T1 en als T2 (Rasier, 2006). Op basis van een grondige contrastieve analyse van de accentuering in het Frans en het Nederlands enerzijds en in andere verwante talen anderzijds (Engels, Duits, Italiaans, Spaans, Roemeens) is inzicht verkregen in de gemarkeerdheidsrelaties (zie Eckman, 1987, 2008) tussen de verschillende talen. Daarna heeft Rasier (2006) onderzocht in hoeverre de moedertaal een invloed heeft op de accentueringstrategieën van Franstalige leerders van het Nederlands en Nederlandstalige leerders van het Frans. Na vergelijking met andere tussentaalvariëteiten kon geconcludeerd worden dat de leermoeilijkheden van de onderzochte vreemdetaalleerders en de verschijningsvormen van transfer samenhangen met de gemarkeerdheidsgraad van de te leren accentueringsregels en de typologische afstand tussen de moedertaal en de doeltaal. Daar gaan niet alleen de ‘standaard’ contrastieve onderzoeksdesigns zoals bijvoorbeeld Lado (1957) en James (1994) aan voorbij (zie Rasier, 2006, de hoofdstukken 6 en 7), maar ook het model van Granger (1996) en van Gilquin (2008). In die twee modellen wordt er weliswaar met verschillende tussentaalvariëteiten gewerkt, maar uitsluitend met gegevens van een zelfde doeltaal, hier het Engels. Daarnaast wordt in die modellen de typologische dimensie buiten beschouwing gelaten.

Een tweede onderzoek in verband met de uitspraak van Franstalige leerders van het Nederlands en van Nederlandstalige leerders van het Frans heeft betrekking op de assimilatie van stem (zie ook Baelen, Hilligsmann & Rasier, 2008; Baelen in deze bundel). Naar aanleiding van het contrastief onderzoek (de pijltjes 1a, 1b en 1c) is gebleken dat het wel degelijk operationaliseerbaar maar weinig zinvol zou zijn om materiaal te verzamelen bij zowel Franstalige leerders van het Nederlands als bij Nederlandstalige leerders van het Frans. De contrastieve analyse van het Nederlands en het Frans heeft namelijk laten zien dat beide talen over verschillende fonotactische regels beschikken, waardoor het niet altijd mogelijk is gelijkaardige stimuli voor te leggen aan beide groepen proefpersonen. Er is dan ook besloten om uitsluitend onderzoek te doen naar de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands (voor meer informatie, zie Baelen in deze bundel).

Het voorgestelde onderzoeksdesign is niet alleen geschikt voor onderzoeken naar uitspraakverschijnselen. Het leent zich ook voor onderzoeken naar pragmatische aspecten van de tussentaal, zoals een onderzoek naar verzoeken (zie ook Leloup in deze bundel). Het zou ook ten grondslag kunnen liggen aan een onderzoek naar het gebruik van positie- en bewegingswerkwoorden in het Nederlands van Franstaligen en in het Frans van Nederlandstaligen (zie Miceli & Hiligsmann, 2005, voor een verkennend onderzoek). Als theoretisch kader zou de cognitieve linguïstiek moeten fungeren, maar qua methodologie zou een beroep moeten worden gedaan op het design, waarmee het volgens ons mogelijk moet zijn om de positie van het Nederlands en het Frans binnen de typologie van Talmy (1991, 2000) te bepalen. Aangezien het Nederlands een *satellite framed* taal is en het Frans een *verb framed* taal, treden er tussen beide taalsystemen veel verschillen op die voor de vreemdetaalleerders een struikelblok kunnen vormen. Dit hebben Lemmens (2002a, 2002b) en Lemmens en Slobin (2008) overtuigend aangetoond in hun traditioneel contrastief onderzoek, waarin de typologie van beide onderzochte talen wel degelijk aan bod komt. In een vervolgstudie (Lemmens & Perrez, 2010) wordt er een beroep gedaan op tussentaalgegevens, maar uitsluitend op de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands, waardoor de conclusie voor transfer een beperkte reikwijdte heeft. Verder zijn de corpora die ten grondslag liggen aan het onderzoek niet onder dezelfde experimentele omstandigheden verzameld.

Een onderzoek naar het gebruik van positiewerkwoorden in het Nederlands en het Frans op basis van het geïntegreerde contrastief onderzoeksdesign zou er volgens ons als volgt moeten uitzien: in de eerste plaats worden Nederlandse respectievelijk Franse T1-gegevens onder vergelijkbare omstandigheden verzameld, bijvoorbeeld aan de hand van een beschrijvingstaak waaraan gelijkaardige groe-

pen moedertaalsprekers deelnemen. Op die manier krijgt de onderzoeker inzicht in de interne homogeniteit van de groepen informanten. De vergelijking van de T1-gegevens levert een contrastief beeld op van de contrasten en/of overeenkomsten tussen de twee onderzochte taalsystemen. In een tweede fase wordt die vergelijking gebruikt om hypotheses te formuleren met betrekking tot de aard en de werking van het tussentaalsysteem. Hiervoor wordt uitgegaan van de typologie van Talmy (1999, 2000). Vervolgens worden aan de hand van dezelfde beschrijvingstaak tussentaalgegevens verzameld. Eerst worden die T2-gegevens los van elkaar en van de controledata beschreven, om te weten te komen hoe homogeen elke leerdersgroep qua taalgebruik is. Pas daarna worden de T2-gegevens met de T1-gegevens vergeleken. Op die manier wordt nagegaan in welke opzichten en/of mate het taalgebruik van de anderstalige proefpersonen overeenkomt met respectievelijk afwijkt van het taalgebruik in de eigen moedertaal én van het taalgebruik van moedertaalsprekers van de doeltaal. De laatste stap bestaat in de contrastieve tussentaalstudie, waardoor het mogelijk is inzicht te krijgen in transfer en in de universele en/of taalspecifieke factoren met betrekking tot het leerproces (zie Sectie 3).

5. Implicaties voor het vreemdetalenonderwijs

De systematische vergelijking (overeenkomsten, overproductie, ondergebruik) van de leerderstaal met de T1-gegevens en de verklaring van deze overeenkomsten en verschillen (bijvoorbeeld transfer, overgebruik, ondergebruik, invloed van het onderwijs, …) kunnen waardevolle inzichten verschaffen voor de onderwijspraktijk (zie ook Hiligsmann, Baelen, Leloup & Rasier, 2008). De combinatie van de contrastief-typologische beschrijving van taalsystemen met de contrastief-typologische beschrijving van tussentalen (pijltje 4) vormt het ideale uitgangspunt voor de opstelling van een contrastief-pedagogische grammatica die de leerder centraal stelt (vergelijk Hiligsmann, 2000, 2001, 2004; Hiligsmann et al., 2008; Pekelder, 2002).

De *Nederlandse grammatica voor Franstaligen* (Van Belle, Lamiroy, Van Langendonck & Melis, 2003) is een voorbeeld van een descriptieve contrastieve grammatica, waarbij er echter geen rekening werd gehouden met de contrastief-typologische beschrijving van tussentalen (zie in dit verband Hiligsmann, 2000). Dit is duidelijk merkbaar in het hoofdstuk over de woordvolgorde in de zin (Van Belle et al., 2005). Indien de auteurs tussentaalgegevens in hun contrastief onderzoek hadden betrokken, waren ze tot de conclusie gekomen dat 'de syntactische eigenschappen van de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands niet alleen terug te voeren zijn op de strakke syntaxis van hun moedertaal,

maar ook op het verschillende intonatiepatroon dat gepaard gaat met een ander typologisch kenmerk van beide talen' (Hiligsmann & Rasier, 2007, p. 152, zie ook Sectie 2.1). Onderzoek aan de hand van het geïntegreerde contrastieve onderzoeksdesign had dit wél aan het licht gebracht. De implicaties voor het vreemdetalenonderwijs liggen voor de hand: Franstalige leerders van het Nederlands moeten via *focus on form* (zie ook Doughty & Williams, 1998; Larsen-Freeman, 2003) bewust worden gemaakt van de permanente wisselwerking tussen woordvolgorde en prosodie in het Nederlands en van het feit dat de SVO-volgorde in het Nederlands minder dwingend is dan in het Frans. In het Nederlands kan de eerste zinsplaats in tegenstelling tot het Frans immers door bijvoorbeeld het lijdend voorwerp ingenomen worden. Voor andere grammaticale aspecten die zich goed lenen voor een contrastieve aanpak in de les wordt de lezer verwezen naar Hiligsmann (2011).

6. Conclusie

In wat voorafgaat, hopen we aannemelijk te hebben gemaakt dat het geïntegreerde contrastieve onderzoeksdesign een krachtig instrument is om gebruiksverschillen en overeenkomsten tussen talen tot in details te kunnen achterhalen. Een dergelijk methodologisch stappenplan is echter altijd voor verbetering vatbaar. We houden ons dan ook aanbevolen voor op- en aanmerkingen die een verdere evolutie van het onderzoeksdesign kunnen stimuleren.

Bibliografie

Baelen, M. (2011). Stemassimilatie in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands. L. Rasier, V. van Heuven, B. Defrancq & Ph. Hiligsman (Red.), *Lage Landen Studies, 2* (pp. 25-43). Gent: Academia Press.

Baelen, M., Hiligsmann, Ph., & Rasier, L. (2008). De assimilatie van stem in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands. *n/f, 9*, 9-29.

Belle, W. van, Lamiroy, B., Langendonck, W. van, Loengarov, A., & Melis, L. (2003). *Nederlandse grammatica voor Franstaligen*, Leuven: Katholieke Universiteit Leuven (Departement Linguïstiek).

Belle, W. van, Lamiroy, B., Langendonck, W. van, & Melis, L. (2005). *Nederlandse grammatica voor Franstaligen. 6. Woordvolgorde in de Zin*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven (Departement Linguïstiek).

Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eckman, F. (1987), Markedness and the contrastive analysis hypothesis. In G. Ioup & S. H. Weinberger (Red.), *Interlanguage phonology. The acquisition of a second language sound system* (pp. 55-69). Cambridge: Newbury House Publishers.

Eckman, F. (2008). Typological markedness and second language phonology. In J. G. Hansen-Edwards & M. L. Zampini (Red.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 95-115). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Gilquin, G. (2008). Combining contrastive and interlanguage analysis to apprehend transfer: detection, explanation, evaluation. In G. Gilquin, S. Papp & M. Belén Diez-Bedmar (Red.), *Linking up contrastive and learner corpus research* (pp. 3-33). Amsterdam/New-York: Rodopi.

Granger, S. (1996). From CA to CIA and back: an integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. In K. Aijmer, B. Altenberg & M. Johansson (Red.), *Languages in contrast. Papers from a symposium on text-based cross-linguistic studies. Lund 4-5 March 1994* (pp. 37-51). Lund: Lund University Press.

Hiligsmann, Ph. (1997). *Linguïstische aspecten en pedagogische implicaties van de tussentaal van Franstalige M.O.-leerders van het Nederlands*. Genève, Droz/Liège: Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres.

Hiligsmann, Ph. (2000). Pro of contra(stieve) grammatica? *Leuvense Bijdragen*, *89*(1/2), 133-147.

Hiligsmann, Ph. (2001). De ideale NVT-grammatica voor Franstaligen, hoe zou die de aanloop moeten aanpakken?. In L. Beheydt, P. Godin, A. Neven, B. Lamiroy, W. van Belle, J. van der Horst & W. van Langendonck (Red.), *Contrastief onderzoek Nederlands-Frans / Recherches contrastives néerlandais-français* (pp. 97-109). Louvain-la-Neuve: Peeters.

Hiligsmann, Ph. (2004). Leve de contrastieve (to)taalkunde! *Handelingen LVII der Koninklijke Zuid-Nederlandse Maatschappij voor Taal en Letterkunde en Geschiedenis*, pp. 117-131.

Hiligsmann, Ph. (2005). *Heeft u vragen? / Vous avez des questions?* Vraagzinnen in het Nederlands en in het Frans. In Ph. Hiligsmann, G. Janssens & J. Vromans (Red.), *Woord voor woord, zin voor zin. Liber amicorum voor Siegfried Theissen* (pp. 171-190). Gent: KANTL.

Hiligsmann, Ph. (2011). Leuk (contrastief) grammaticaonderwijs moet kunnen! *n/f*, 10, 45-60.

Hiligsmann, Ph., & Wenzel, V. (2001). Contrastief taalonderzoek: nuttig, nodig of overbodig? In G. Elshout, C. ter Haar, G. Janssens, M. Kristel, A. Prins & R. Vismans (Red.), *Perspectieven voor de internationale neerlandistiek in de 21ste eeuw. Handelingen Veertiende Colloquium Neerlandicum*, pp. 317-336.

Hiligsmann, Ph., & Rasier, L. (2002). De zinsaccentuering in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands. *n/f. Themanummer 'Huidige tendensen in het NVT-onderwijs en onderzoek'*, *1*, 37-53.

Hiligsmann, Ph., & Rasier, L. (2006). *Uitspraakleer Nederlands voor Franstaligen.* Waterloo: Wolters Plantyn.

Hiligsmann, Ph., & Rasier, L. (2007). Contrastief (tussen)taalonderzoek: nuttig, nodig of overbodig? *Verslagen en Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letterkunde*, *117*(2), 147-161.

Hiligsmann, Ph., Baelen, M., Leloup, A. L., & Rasier, L. (2008). Praktijkgerelateerd contrastief onderzoek naar vreemdetaalverwerving. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, *80*(2), 19-28.

James, C. (1994). Don't shoot my dodo. On the resilience of contrastive and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, *32*, 179-200.

Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, *50*(2), 245-309.

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York & London: Routledge.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language. From grammar to grammaring*. Boston: Heinle.

Leloup, A. L. (2010). Verzoeken in de tussentaal van Franstalige NVT-leerders. L. Rasier, V. van Heuven, B. Defrancq & Ph. Hiligsman (Red.), *Lage Landen Studies, 2* (pp. 221-238). Gent: Academia Press.

Lemmens, M. (2002a). The semantic network of Dutch posture verbs. In J. Newman (Red.), *The linguistics of sitting, standing, and lying*. *Typological Studies in Languages 51*, 103-139.

Lemmens, M. (2002b). Over de gemotiveerde alomtegenwoordigheid van *liggen*, *zitten* en *staan*: linguïstische en didactische perspectieven. In Ph. Hiligsmann (Red.), *Le néerlandais en France et en Belgique francophone: approches scientifiques, approches didactiques. Collection UL3 Travaux de recherches* (pp. 91-114). France: Université Lille 3.

Lemmens, M., & Slobin, D. I. (2008). Positie en bewegingswerkwoorden in het Nederlands, het Engels en het Frans. In Ph. Hiligsmann, M. Baelen, A. L. Leloup & L. Rasier (Red.), *Verslagen en mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letterkunde 118*, 17-32.

Lemmens, M., & Perrez, J. (2010). On the use of posture verbs by French-speaking learners of Dutch: A corpus-based study. *Cognitive Linguistics*, *21*(2), 315-347.

Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pavlenko, A., & Jarvis, S. (2002). Bidirectional transfer. *Applied Linguistics*, *23*(2), 190-214.

Pekelder J. (2002). Contrastiviteit. In Ph. Hiligsmann (Red.), *Le néerlandais en France et en Belgique francophone: approches scientifiques et didactiques* (pp. 15-34). UL3-Travaux et Recherches.

Rasier, L. (2006). *Prosodie en vreemdetaalverwerving. Accentdistributie in het Frans en Nederlands als vreemde taal*, onuitgegeven dissertatie, Université catholique de Louvain (ook beschikbaar op http://hdl.handle.net/2078.1/4876).

Rasier, L. (2008). Contrastief prosodieonderzoek Nederlands-Frans. Een contrastief-typologische kijk op de accentuering. *Verslagen en mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letterkunde*, *118*(1), 49-67.

Rasier, L., & Hiligsmann, Ph. (2007). Prosodic transfer. Theoretical and methodological issues. *Nouveaux cahiers de linguistique Française*, *28*, 41-66.

Rasier, L., & Hiligsmann, Ph. (2009). Exploring the L1-L2 relationship in the L2 acquisition of prosody. *Proceedings of the conference 'First and second languages: exploring the relationship in pedagogy-related contexts'*. Geraadpleegd op 9 maart 2011 op http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2010/08/RasierHiligsmann.doc.

Talmy, L. (1991). Path to realization: a typology of event conflation. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, *17*, 480-519.

Talmy, L. (2000). *Towards a cognitive semantics* (deel 1 & 2). Cambridge, MA: The MIT Press.

Theissen, S. (2000). Diminutiefvorming in het Nederlands. *Acta Universitatis wratislaviensis, Neerlandica wratislaviensia.* Wroclaw, afl. 12(=2184), 87-97.

Tummers, J., Speelman, D., & Geeraerts, D. (2004). Quantifying semantic effects. The impact of lexical collocations on the inflectional variation of Dutch attributive adjectives. In G. Purnelle, C. Fairon & A. Dister (Red.), *Le poids des mots. Actes des 7e journées internationale d'analyse statistique des données textuelles* (pp. 1079-1088). Louvain-la-Neuve: UCL Presses universitaires de Louvain.

Interestingly, *interessanterweise*, *interessant genoeg*

De vorming van evaluatieve bepalingen in het Nederlands vanuit contrastief perspectief

Janneke Diepeveen
Freie Universität Berlin, Duitsland[1]

This article aims to demonstrate the added value of a contrastive approach for the study of Dutch word-formation, in particular the formation of evaluative adverbs. The common origin of Dutch, German and English is taken as the point of departure for this corpus-based study. English uses *-ly* for adverb derivation, including the evaluative type; German creates evaluative adverbs by means of *-erweise*. Indeed one finds evaluatives derived with their cognates *-lijk* and *-erwijs* in diachronic Dutch corpus data as well. There is yet another, younger, pattern, which is typical of Dutch, of creating an evaluative by means of 'genoeg' immediately following the adjective. Corpus data suggest that this pattern has become the dominant one and that 'genoeg' is on its way to an adverbial suffix, comparable to Norwegian 'nok'. Finally, this study confirms that Dutch is similar to German in its strategy of using adverbial suffixes as markers of a particular type of adverbial.

1 Dit artikel vloeit voort uit mijn lezing tijdens de themabijeenkomst Contrastieve taalkunde op het Zeventiende *Colloquium Neerlandicum* (Internationale Vereniging voor Neerlandistiek, 23-29 augustus 2009). Het betreft een *case study* ter voorbereiding van mijn proefschrift. Ik bedank hierbij de organisator van de workshop, Philippe Hiligsmann, alsook mijn promotor Matthias Hüning en de anonieme beoordelaars van dit artikel voor hun waardevolle commentaren.

1. Inleiding

Evaluatieve bepalingen zijn een specifiek type van bijwoordelijke bepalingen. Ze worden bijvoorbeeld beschreven in de Engelse grammatica's van Quirk, Greenbaum, Leech en Svartvik (1985) en Mittwoch, Huddleston en Collins (2002). Een evaluatieve bepaling dient om een waardering bij de inhoud van een zin uit te drukken, zoals geïllustreerd in de voorbeelden (1) en (2).

(1) **Strangely**, I had no sense of panic, only a feeling of guilt (1988, BNC[2]).
(2) Bits of broken glass showered over me but **luckily** I wasn't injured (1992, BNC).

In de *Algemene Nederlandse spraakkunst* (Haeseryn, Romijn, Geerts, Rooij & Van den Toorn 1997, p. 1214) worden dergelijke bepalingen gevat onder de paraplu-term 'bepalingen van modaliteit'. Specifieker kunnen ze worden ondergebracht bij de subcategorie van 'gevoelsmodaliteiten': 'Ze geven de relatie weer tussen de houding van de spreker en de inhoud van de zin of een gedeelte daarvan' en ze 'kunnen een groot aantal verschillende gevoelens ten opzichte van het beweerde […] uitdrukken, zoals verrassing, verbazing, blijdschap, teleurstelling, schrik, afschuw, medelijden, enz.' (Haeseryn et al., 1997, p. 1612).

Evaluatieve bepalingen kunnen op verschillende manieren syntactisch gerealiseerd worden: een bijwoordelijke constituent die bestaat uit een enkel woord, een woordgroep, maar ook een volledige zin is mogelijk. Voor het eerste type geven Haeseryn et al. (1997) losse voorbeelden zoals (3)-(5).

(3) Hij is **helaas** overleden (Haeseryn et al., 1997, p. 1610).
(4) **Ongelukkigerwijs** heeft hij bij het skiën zijn enkel verstuikt (Haeseryn et al., 1997, p. 1215).
(5) Ze is nu **gelukkig** weer helemaal beter (Haeseryn et al., 1997, p. 1215).

Er wordt geen melding gemaakt van een klasse van evaluatieve bijwoorden die op regelmatige wijze met een morfologisch patroon worden gevormd. Nochtans is het bekend dat het Nederlands beschikt over een beperkt aantal suffixen waarmee bijwoorden kunnen worden gevormd, zoals *-erwijs*, *-gewijs*, *-halve*, *-iter*, *-jes*, *-lijk*, *-lings*, *-weg* en *-waarts* (Haeseryn et al., 1997; De Haas & Trommelen, 1993; Booij, 2002). In de beschrijvingen worden de individuele bijwoordelijke suffixen echter niet met een evaluatieve betekenis in verband gebracht. Daaruit

[2] BNC = British National Corpus. Zie http://www.natcorp.ox.ac.uk/, laatst geraadpleegd op 6 mei 2011.

zou afgeleid kunnen worden dat het Nederlands over geen enkel morfologisch patroon beschikt om evaluatieve bepalingen te vormen.

Een contrastieve kijk doet vermoeden dat die conclusie te voorbarig is. In het Engels en Duits, twee talen die nauw verwant zijn met het Nederlands, kan wel een morfologisch patroon ter vorming van evaluatieve bepalingen aangeduid worden: het Engels maakt systematisch gebruik van het vaste bijwoordelijke suffix *-ly* zoals in (1) en (2) te zien is en het Duits heeft het gespecialiseerde suffix *-erweise* ter beschikking voor dit type bepalingen, zoals in (6):

(6) Aber abgesehen von blutenden Hautabschürfungen passierte uns **glücklicherweise** nichts (1998, DWDS[3]).
[Maar afgezien van bloedende schaafwonden is er gelukkig niets met ons gebeurd.]

Voor beide suffixen heeft het Nederlands in ieder geval een historisch verwant equivalent, namelijk *-lijk* en *-erwijs*. Het is nog niet eerder nagegaan of ze net als hun Engelse en Duitse tegenhangers evaluatief gebruik kennen, en zo ja, in hoeverre ze voor de vorming van nieuwe evaluatieve bijwoorden gebruikt kunnen worden. Wetende dat in ieder geval het Nederlands en Duits sterk op elkaar lijken wat betreft de woordvorming (Van Haeringen, 1956) zou het niet verbazen als er ook op het vlak van de vorming van evaluatieve bijwoorden parallellen zijn. Of beschikt het Nederlands over andere middelen om evaluatieve bepalingen te vormen? Een mogelijke kandidaat, aangehaald door Barbiers (2001), is 'genoeg', gecombineerd met een adjectief zoals in (7). Swan (1991) heeft al laten zien dat het Noorse 'nok', verwant met Nederlands 'genoeg', in het Noors het middel bij uitstek is voor het vormen van evaluatieve bijwoorden.

(7) Ik noem slechts het gnosticisme, Martin Heidegger en Erich Rothacker. **Merkwaardig genoeg** waren deze twee niet de enige door Habermas bewonderde denkers die onder het nazi-regime een minder fraaie rol hebben gespeeld (1992, 38MWC[4]).

De historische verwantschap van het Nederlands met andere Germaanse talen, met name het Duits en het Engels, is in dit artikel het uitgangspunt om op zoek te gaan naar morfologische patronen ter vorming van evaluatieven in het Nederlands. Daarvoor is gesteund op artikelen uit de grote historische woordenboeken

[3] DWDS: *Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jh.,* Kerncorpus. Zie http://www.dwds.de/. Voor de duidelijkheid zijn alle Duitse voorbeelden voorzien van een Nederlandse vertaling.

[4] 38MWC: 38 Miljoen Woorden Corpus van het Instituut voor Nederlandse Lexicologie (1996). Zie http://tst.inl.nl/producten/38MWC/.

van het Nederlands en het daarin opgenomen citatenmateriaal: het *Oudnederlands woordenboek* (ONW), het *Vroegmiddelnederlands woordenboek* (VMNW), het *Middelnederlands woordenboek* (MNW) en het *Woordenboek der Nederlandsche taal* (WNT), alle vier beschikbaar via de website van het Instituut voor Nederlandse Lexicologie (INL).[5] Voor modern taalmateriaal zijn er twee corpora van het hedendaagse Nederlands gebruikt: het 38 Miljoen Woorden Corpus van het INL (38MWC) en het Corpus Gesproken Nederlands (CGN[6]). Aanvullend materiaal is gehaald uit *Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal*, veertiende editie (2005), van het internet en uit materiaal van het *Algemeen Nederlands woordenboek* (ANW).[7]

De gecombineerd synchroon-diachrone benadering laat toe aspecten van het ontstaan en de ontwikkeling van de onderzochte Nederlandse woordvormingspatronen te beschrijven, die gerelateerd kunnen worden aan bestaande beschrijvingen van hun Duitse en Engelse equivalenten. Zodoende wordt in deze bijdrage gedemonstreerd hoe de contrastieve aanpak als instrument kan dienen om onze kennis over enkele Nederlandse bijwoordelijke suffixen te vergroten en specifiek Nederlandse tendensen met betrekking tot bijwoordvorming op het spoor te komen.

2. Karakteristiek en historische ontwikkeling van evaluatieve bijwoorden

Evaluatieve bepalingen zijn al eeuwenoud, maar ze vormen sinds kort een opvallende klasse van bijwoordelijke bepalingen. Ze zijn als aparte klasse erkend door Bellert (1977) en hebben sindsdien aandacht van verschillende taalkundigen gekregen.[8] Evaluatieve bepalingen worden onder meer behandeld in het onderzoek van zinsbijwoorden in de Europese talen van Ramat en Ricca (1998). Specifiek voor de Germaanse talen is vooral de diachrone studie van Swan (1991) het vermelden waard. Zij stelt voor het Engels en Noors vast dat de frequentie van evaluatieve bepalingen sinds de twintigste eeuw sterk toegenomen is en ook het aantal types is gegroeid. Hieronder wordt kort ingegaan op de ontwikkeling van evaluatieve bepalingen en hun voornaamste kenmerken.

Evaluatieve bepalingen behoren tot de subgroep van bijwoordelijke bepalingen waarmee commentaar op de propositie kan worden geleverd, met andere

5 Zie http://www.inl.nl/nl/corpora/, laatst geraadpleegd op 6 mei 2011.
6 Zie http://tst.inl.nl/cgndocs/doc_Dutch/start.htm, laatst geraadpleegd op 6 mei 2011.
7 Zie: http://www.inl.nl/nl/corpora/, laatst geraadpleegd op 6 mei 2011. Het gebruikte ANW-materiaal werd mij uitzonderlijk ter beschikking gesteld door het INL, waarvoor ik zeer erkentelijk ben.
8 Noteer wel dat taalkundigen niet altijd dezelfde afbakening van de klasse hanteren.

woorden, het zijn bepalingen die de hele zin in hun bereik kunnen hebben.[9] Semantisch is de evaluatieve zinsbepaling een niet-noodzakelijke toevoeging: ze levert geen bijdrage aan de inhoud van de propositie en heeft geen invloed op het waarheidsgehalte (zie Bonami & Godard, 2008, p. 282). Ze staat typisch voorop in de zin of juist helemaal achteraan, of ze wordt door komma's van de rest van de zin gescheiden. Omdat Engelse evaluatieve bepalingen een bijzonder los verband met de zin hebben, zijn ze als 'disjuncten' geclassificeerd door Quirk et al. (1985). Evaluatieve bepalingen kunnen echter ook in een zinsdeel ingebed zijn, waarbij hun semantische bereik zich beperkt tot een deel van de constituent.

Wat betreft het Engels suggereert Swan (1991) dat bijwoordelijke bepalingen met zinsbereik terug te voeren zijn op bepalingen van graad of wijze die een zogenaamde *adverbial shift* hebben doorgemaakt. Dat houdt in dat zij een ruimer semantisch bereik hebben gekregen. Een dergelijke verschuiving van predicaats- naar zinsbereik is onderzocht voor Nederlandse bijwoordelijke bepalingen door Van de Velde (2005) die deze ontwikkeling inderdaad in corpusmateriaal kon terugvinden.

Een tweede diachroon proces waaraan de bijwoordelijke bepalingen meededen, en dat zonder twijfel met de *adverbial shift* samenhangt, is *subjectificatie*. Dat proces is waarschijnlijk verantwoordelijk voor de exponentiële toename van evaluatieve bepalingen. Subjectificatie houdt met betrekking tot bijwoordelijke bepalingen in dat zij een subjectiever karakter hebben gekregen:

> Over time, meanings tend to come to refer less to objective situations and more to subjective ones (including speaker point of view), less to the described situation and more to the discourse situation (Traugott, 1986, in Ramat & Ricca, 1998, p. 244).

Sprekers zijn minder gaan verwijzen naar objectieve situaties en vaker naar hun subjectieve houding: er wordt niet alleen over de wereld gesproken, maar er worden ook op een abstracter niveau visies geuit (vergelijk Ramat & Ricca, 1998, p. 243). Vanzelf groeide de behoefte aan uitdrukkingsmiddelen voor de inschatting en waardering van proposities (vergelijk Swan, 1991, p. 430). Zo leidde het proces van subjectificatie rechtstreeks tot zeer productieve klassen van zinsbijwoorden (Ramat & Ricca, 1998, p. 220). Tot die groep behoren de evaluatieve bijwoorden.

9 Haeseryn et al. (1997) spreken van *modale bepalingen*, maar die term wordt elders vaak gebruikt voor het subtype van zinsbepalingen waartoe epistemische bepalingen behoren en waarmee een inschatting van de waarschijnlijkheid van de propositie wordt uitgedrukt (bijvoorbeeld 'misschien', 'mogelijkerwijs').

We kunnen aannemen dat de diachrone processen van subjectificatie en de uitbreiding naar zinsbereik zich in de afzonderlijke Germaanse talen autonoom voltrokken hebben (zie bijvoorbeeld de bevindingen van Van de Velde, 2005, voor het Nederlands). Maar specifiek wat de ontwikkeling en uitbreiding van evaluatieve bijwoorden betreft, schrijft Swan (1991) een voortrekkersrol toe aan het Engels, die veel te maken heeft met de lange geschiedenis van het vaste bijwoordelijke suffix *-ly*. Hier raken we meteen een essentieel contrast aan tussen het Engels aan de ene, en het Nederlands en Duits aan de andere kant (zie ook 3.5.1).

3. De vorming van evaluatieve bijwoorden

3.1. Bijwoorden met -o/-e

In het vroegste stadium gebruikten de Germaanse talen een vaste markeerder voor bijwoordelijk gebruik van het adjectief: de uitgang *-o*, die waarschijnlijk teruggaat op een oorspronkelijke Indo-Europese ablatiefuitgang (Schönfeld & Van Loey, 1964, p. 240). Door het proces van afzwakking van alle onbeklemtoonde eindvocalen werd de bijwoordelijke *-o* een sjwa, zoals in (8). Nog in de middeleeuwen kon de bijwoordelijke uitgang *-e* wegvallen, waardoor er geen verschil meer was met onverbogen adjectieven. Naakte adjectieven konden zowel in het Engels, Duits en Nederlands als bijwoordelijke bepaling optreden (zie ook Diepeveen & Van de Velde, 2010).[10]

(8) Þonne mon Þonne ongiete Þæt he ryhte gedemed habbe (Oudengels, Pounder, 2001, p. 317).
[When one perceives that he has rightly judged.]

De Germaanse talen kenden een adjectiefsuffix *-lic*, waarvan het corresponderende bijwoord van de bijwoordelijke *-o/-e* voorzien werd. Nog in de vroegste taalfasen werd de combinatie *-lice* in zijn geheel als bijwoordelijk suffix geïnterpreteerd. Met het wegvallen van de bijwoordelijke *-e* kwam in de middeleeuwen *-lic(e)* in het Engels, Duits en Nederlands in zwang als alternatieve markeerder voor bijwoordelijk gebruik, wat (9) illustreert.

(9) Gif him Þonne God **ryhtlice** and streclice deman wille (Oudengels, Pounder, 2001, p. 317).
[If God then wants to rightly and severely judge him.]

[10] Het Engels heeft nog relicten uit de suffixloze periode, bijvoorbeeld 'fast', 'far', 'hard'.

3.2. Evaluatieve bijwoorden met -ly/-lijk

3.2.1. Engels -ly

In het Engels raakte vanaf de zeventiende eeuw het gebruik van *-lic(e)* (met name zijn zuidelijke variant *-ly*) voor de vorming van bijwoorden gesystematiseerd onder invloed van prescriptieve grammatici (zie onder andere Pounder, 2001, en Nevalainen, 1994). Sinds de negentiende eeuw is *-ly* de vaste markeerder voor bijwoordelijke bepalingen. Omdat *-ly* meerdere types van bijwoordelijke bepalingen vormt, heeft het niet één enkele semantische inhoud, maar is het als het ware drager van een syntactische functie (zie onder andere Brinton & Traugott, 2005, p. 133).

De vroegste *ly*-bijwoorden die als voorlopers van evaluatieve bepalingen geïnterpreteerd kunnen worden, zijn sporadisch te vinden in de Oudengelse periode, bijvoorbeeld (10) (vergelijk Swan, 1991; Ramat & Ricca, 1998, p. 243).

(10) **Syllice** is me anum gelumpen (Oudengels, Ramat & Ricca, 1998, p. 243).
[Strangely, it has happened to me alone.]

Diversificatie treedt op vanaf de late zestiende eeuw, als voorbeelden van het type 'gelukkig' tot ontwikkeling komen zoals in (11) (vergelijk Swan, 1991, p. 417).

(11) If **hapilie** vertue paced not equallie with these studies and rare knowledge (zestiende eeuw, Swan, 1991, p. 417).

Sindsdien nam het aantal evaluatieve *ly*-bijwoorden gestaag toe, om in de twintigste eeuw een zeer productieve klasse te worden (vergelijk Swan, 1991). Het suffix *-ly* vormt nieuwe evaluatieven op basis van subjectieve adjectieven of deelwoorden.

3.2.2. Nederlands -lijk

In het Nederlands kende *-lijk* als afleidingssuffix voor bijwoordelijke bepalingen van wijze een zeer productieve periode, in ieder geval nog in de zestiende eeuw. In het Nederlandse citatenmateriaal uit die tijd zijn bepalingen van wijze met *-lijk* talrijk aanwezig. Er werden naar believen zogenaamde stapelvormen gecreëerd, bijvoorbeeld bijwoordelijk *-lijk* werd aan een afgeleid adjectief op *-ig* gehecht: 'gelukkiglijk' (circa 1526) zoals in (12), 'voorzichtiglijk' (circa 1555), 'hardnekkiglijk' (circa 1562), 'tiranniglijk' (circa 1577).

(12) Als yemant sweert dat zijn wijf (die hy met velen gemeyn heeft) meer dan Penelope is, ende hemseluen daerin bouen maten behaect, **gelukkichlick** dwalende, desen en wort van niemant vvtsinnich, om dat sy sien dat dit den mannen alomme ghesciet (1560, WNT s. zweren).

Onderzoek naar de derivaties 'wijselijk' en 'gelukkiglijk' laat zien dat er ook evaluatief gebruik van *lijk*-afleidingen in het Nederlands gevonden wordt. Voor 'wijselijk' situeert het *Etymologisch woordenboek van het Nederlands* (EWN) evaluatief gebruik in het Vroegnieuwnederlands, te weten de zestiende eeuw, daarmee verwijzend naar de in het WNT genoemde betekenis 'in toep. waarin wordt uitgedrukt dat de spreker het in den zinsinhoud genoemde beoordeelt als verstandig, inz. in negatief bepaalde contexten, waarin iets gedaan of nagelaten wordt om iets anders te vermijden of te voorkomen. Thans het gewone gebr.' (artikel gepubliceerd in 1991). Het vroegste voorbeeld dat het WNT onder die betekenis citeert, (13), dateert van 1566. Een halve eeuw later treffen we al meer evaluatieve voorbeelden van 'wijselijk' aan in het citatencorpus van het WNT, waaronder (14) en (15).

(13) Die uutnemende constighe autaer tafelen als Sente Jans eene van Adam ende Eva […] wart met sticken **wijselic** afghedaen ende up den turre verborghen (1566, WNT s. wijselijk).
[(altaarstukken werden) wijselijk weggehaald en in de toren verborgen] (vert. EWN s. wijs).
(14) Een Crabbeken heel teer, welck om sijn lijf te decken Gaet in haer ruyme Schelp sich **wyselick** vertrecken (1611, WNT s. vin).
(15) De Heeren van den Hove ende die van der stadt dese groote sorgelijckheyt *(t.w. voor zekeren krijgstocht)* aenmerckende […] hebben t'samen **wijsselijck** besloten de stadtmueren ende vesten te maecken (1612, WNT s. zorgelijkheid).

Wat '(on)gelukkiglijk' betreft, is er in zeventiende-eeuws corpusmateriaal een enkel ambigu voorbeeld te vinden, zoals (16), waar 'geluckighlijck' misschien nog als bepaling van wijze te interpreteren is. De eerste eenduidige vindplaatsen, waar 'ongelukkiglyk' een ruimer bereik heeft als evaluatie van de situatie, dateren van de tweede helft van de achttiende eeuw, bijvoorbeeld (17) en (18).

(16) **Geluckighlijck** zullen we ons over meer dingen verwonderen; hoe de waterige Oostewint d'ackers niet door menighte van slaghregens schaeft enz (1653, WNT s. waterig).

(17) Men verbeelde zich, by voorbeeld, den eenen of anderen Buitenlandschen Leeraar op eene Nederlandsche Hooge School, die zich amtshalven by een Heer van regeering vervoegen moet, welke **ongelukkiglyk** geen Fransch kent (1761, WNT s. regeering).

(18) Dat onderzoek komt **ongelukkiglyk** te laat, en wordt een bron van onverhelpelyk verdriet (1765, WNT s. onverhelpelijk).

Nieuwe bijwoorden met *-lijk* werden waarschijnlijk nog in de zeventiende eeuw gevormd, maar sinds de achttiende eeuw heeft het suffix zijn productiviteit verloren (Paardekooper, 1991 en Van der Horst, 2008):

> […] zowel in het Nederlands als het Duits heeft like enz. enkel bij een beperkt aantal woorden in een beperkt gebied binnen een beperkte tijd een aantal [bijwoorden] gevormd; daarna is het verdwenen op een enkel relikt na (Paardekooper, 1991, p. 167).

Op het moment dat evaluatieven als bijwoordelijk type in het Nederlands in opmars waren, had het suffix *-lijk* waarschijnlijk zijn productiviteit al verloren. Volgens De Haas en Trommelen (1993, p. 353) is *-lijk* in het hedendaagse Nederlands improductief. Corpusonderzoek laat zien dat *-lijk* in ieder geval geen nieuwe bijwoorden van het type 'gelukkiglijk' afleidt. Alle 42 *lijk*-derivaties van adjectieven op *-ig* die Van Dale (2005) opneemt, zijn relicten: ze waren al aanwezig in de eerste editie uit 1864 en de meeste krijgen het label 'verouderd' of 'weinig gebruikt' mee. De drie treffers die een zoekopdracht in 38MWC oplevert ('eenpariglijk', 'waardiglijk' en 'genadiglijk') zijn afkomstig van citaten uit een oudere tekst. In het CGN vinden we 'onwaardiglijk' (bijbelcitaat, drie treffers) en een verbogen attributief adjectief 'opzichtiglijke'. De derivatie 'gelukkiglijk' (zes treffers) blijft beperkt tot regionaal taalgebruik: alle citaten komen uit een gesprekscontext uit Vlaanderen met regionale elementen, zoals het lidwoord 'den' in (19).

(19) Uh den den diarree dat is **gelukkiglijk** voorbij (CGN, citaat uit Vlaanderen).

Ook in het Duits komen nieuwe *lich*-afleidingen van adjectieven op *-ig* vanaf de achttiende eeuw niet meer voor. Heinle (2004) duidt aan dat de ondergang van het Duitse bijwoordelijke *-lich* begon vanaf de zestiende eeuw. In hedendaags Duits is het suffix *-lich* alleen productief voor de derivatie van adjectieven.[11]

[11] Die *lich*-adjectieven kunnen op hun beurt natuurlijk wel als bijwoordelijke bepaling gebruikt worden.

Kortom, in het Duits en in het Nederlands kon *-lich/-lijk* geen vaste positie als bijwoordvormer verwerven zoals *-ly* in het Engels. Op mogelijke taalinterne en taalexterne factoren die bij die ontwikkeling een rol hebben gespeeld, kan hier niet worden ingegaan; ze worden onder meer aangestipt in Pounder (2001) en Diepeveen en Van de Velde (2010).

3.3. Evaluatieve bijwoorden met -erweise/-erwijs

3.3.1. Duits -erweise

In het Duits wordt het suffix *-erweise* gebruikt voor de derivatie van evaluatieve bijwoorden. Het suffix *-erweise* voor bijwoordvorming is buitengewoon productief (zie bijvoorbeeld Heinle, 2004) en er zijn geen beperkingen op het basisadjectief: *-erweise* combineert probleemloos met formeel gelede en ongelede adjectieven en met basiswoorden van vreemde origine, wat (20) en (21) laten zien.

(20) **Makabererweise** transportierten die schaurigen Fernsehberichte vom vergangenen Februar auch eine ganz andere Botschaft in die europäischen Wohnzimmer: In den Alpen liegt Schnee, und zwar mehr als genug (1999, DWDS).
[Macaber genoeg brachten de afgrijselijke berichten op tv afgelopen februari ook een heel andere boodschap in de Europese huiskamers: er ligt sneeuw in de Alpen, ruim voldoende bovendien.]

(21) **Coolerweise** kann man sich hier dann noch alle einzelnen Figuren im Großformat angucken (2008, internet).[12]
[Cool genoeg kun je hier dan nog alle individuele figuren in groot formaat bekijken.]

Het suffix *-erweise* gaat terug op een constructie met een zelfstandig nomen 'wise' ('wijze') voorafgegaan door een verbogen adjectief die in alle Germaanse talen bestond.[13] Door een proces van grammaticalisatie ontwikkelde zich 'wise' in de Germaanse talen tot een gebonden morfeem met een grammaticale functie. Heinle (2004, p. 231) schetst die ontwikkeling voor het Duits. De *-er* van het adjectief werd op zeker moment niet langer geïnterpreteerd als buigingsuitgang van het adjectief, maar *-erweise* werd in zijn geheel opgevat als woordvormings-

[12] Zie http://www.hermsfarm.de/blog/?cat=15&paged=3, geraadpleegd 4 maart 2011.
[13] Het denominale suffix *-gewijs* wordt buiten beschouwing gelaten; zie Van de Velde (2005) voor het onderscheid tussen *-gewijs* en *-erwijs*.

morfeem voor bijwoorden van wijze. Mogelijk al sinds de veertiende eeuw, maar in ieder geval in de zestiende eeuw, is woordvorming met *-erweise* productief (zie Heinle, 2004, p. 232).[14]

Semantisch begonnen de derivaties op *-erweise* hun carrière als bepaling van wijze bij het predicaat. Ze breidden echter hun betekenismogelijkheden uit en daarmee ook hun semantisch bereik: ze kwamen in gebruik als bepaling bij de gehele zin. Het aantal derivaties met zinsbereik nam toe in de negentiende eeuw, om te gaan domineren vanaf de twintigste eeuw (Heinle, 2004, pp. 241-242). Ramat en Ricca (1998, p. 203) en Lenker (2002, p. 169) stellen dat *-erweise* in hedendaags Duits de verplichte markeerder voor bepalingen op zinsniveau is. Er zijn echter redenen om die vaststelling te nuanceren. Het succes van bijwoordvorming met *-erweise* hangt samen met de evaluatieve functie. Dat valt onder meer af te leiden uit het onderzoek van Ramat en Ricca (1998, p. 204), die geen andere types zinsbepalingen zoals domeinadverbia of pragmatische bepalingen op *-erweise* in hun hedendaagse materiaal hebben aangetroffen.[15] Ten tweede moet opgemerkt worden dat *erweise*-derivaties niet alleen als evaluatieve bepaling bij de zinsinhoud kunnen optreden, maar ook binnen een nominale constituent, namelijk om een attributief adjectief te modificeren, zoals in (22).

(22) Ganz hinten auf dieser Platte finden Sie übrigens auch eine **unglücklicherweise** schon etwas ältliche Originalversion des deutschen Grundgesetzes im PDF-Format (2007, internet).[16]
[Helemaal achteraan op deze schijf vindt u overigens ook een ongelukkigerwijs al wat verouderde oorspronkelijke versie van de Duitse grondwet in PDF-formaat.]

Het lijkt correcter om te stellen dat het suffix *-erweise* een drager is van de evaluatieve betekeniscomponent, en wel de exclusieve drager: er zijn in het Duits geen andere suffixen aan te wijzen die evaluatieve bijwoorden afleiden.

---

14 Merk op dat het Engels geen productief equivalent voor *-erwijs* heeft: daar bestaat weliswaar het suffix *-wise*, maar het dient uitsluitend voor de vorming van denominale derivaties. De literatuur vermeldt slechts losse Engelse relicten: 'otherwise', 'likewise' en 'contrariwise' (Lenker, 2002, p. 166).

15 *Domeinbepalingen* zijn bepalingen waarmee de geldigheid van de propositie wordt ingeperkt tot een bepaald domein (bijvoorbeeld 'moreel gezien', 'vanuit taalkundig oogpunt'), en met *pragmatische bepalingen* of *speech-act adverbs* becommentarieert de spreker de vorm van de uitspraak die hij doet (bijvoorbeeld 'eerlijk gezegd', 'kortweg'; zie bijvoorbeeld Bellert, 1977 en Ramat & Ricca, 1998).

16 Zie http://www.urwurz.de/1391.0.html, geraadpleegd 2 maart 2011.

3.3.2. Nederlands *-erwijs*

De Nederlandse tegenhanger van het Duitse suffix *-erweise* is *-erwijs* (allomorf *-erwijze*).[17] Het is op dezelfde manier ontstaan en heeft in de zeventiende eeuw ook de verschuiving naar zinsbereik doorgemaakt (Van de Velde, 2005). Heeft *-erwijs* dan misschien ook, net als Duits *-erweise*, een evaluatieve betekenis ontwikkeld? Uit historische taaldata blijkt dat dat inderdaad het geval is. Uit het WNT-artikel uit 1888 van het trefwoord 'gevoeglijkerwijze' kan afgeleid worden dat de evaluatieve betekenis relatief jong is, maar dat ze zich wel gevestigd heeft: de oorspronkelijke betekenis 'Op eene gevoeglijke, betamelijke wijze' is 'Thans verouderd: in de jongere taal zou het woord als bijw. van omstandigheid hebben gediend (verg. GELUKKIGERWIJZE)'. Dat wordt bevestigd in het WNT-artikel van 1886 bij 'gelukkigerwijze':

> … opgevat als adverbiale bepaling; doch niet als bijw. van *wijze*, zooals men op grond der afleiding zou verwachten, maar alleen als bijw. van *omstandigheid*, in denzelfden zin als waarin *gelukkig* wordt gebezigd […], zóó echter dat de soort van rededeel door *gelukkigerwijze* nadrukkelijker wordt aangewezen (WNT s. gelukkigerwijze).

Inderdaad zijn er in negentiende-eeuws corpusmateriaal diverse evaluatieve derivaties met *-erwijs* te vinden, waaronder (23) en (24).

(23) **Ongelukkigerwijze** geeft hetgeen te Antwerpen en in die streken gebeurt, eene maar al te gunstige gelegenheid en aanleiding om op den publieken geest verderfelijk te werken (1831, WNT s. ongelukkig).

(24) **Raadselachtigerwijze** evenwel treft men … dit orgaan steeds in zulk eenen onrijpen … en ter voortteling ongeschikten toestand aan, dat de vraag: 'hebben wij hier inderdaad met het mannelijk geslachtsorgaan der alen te doen?' tot op den huidigen dag nog steeds niet met een volmondig onbetwistbaar: ja! kan worden beantwoord (1896, WNT s. voortteling).

In hedendaagse standaardbeschrijvingen van het suffix is de evaluatieve betekenis spoorloos verdwenen; Van Dale (2005) definieert de betekenis van deadjectivisch *-erwijs* als 'zoals overeenkomt met het in het eerste lid bedoelde'; De Haas en Trommelen (1993, p. 354) melden dat het suffix gebruikt wordt om bepalingen van wijze af te leiden van adjectieven (bijvoorbeeld 'redelijkerwijs'), en van

[17] Vanaf hier gemakshalve steeds *-erwijs* waar ik *-erwijs* en *-erwijze* bedoel. Zie Van de Velde (2005) voor een bespreking van de varianten *-erwijs/-erwijz*e en hun positie ten opzichte van *-gewijs/-gewijze.*

tegenwoordige deelwoorden bepalingen die betekenen 'al V-end' (bijvoorbeeld 'spelenderwijs'). Van de Velde (2005) stelt vast dat *-erwijs* gespecialiseerd is in het vormen van bijwoorden die de hele zin in hun bereik hebben (bijvoorbeeld 'begrijpelijkerwijs'). Alleen Barbiers (2001) brengt *-erwijs* uitdrukkelijk in verband met voorbeelden van het evaluatieve type.

Volgens Barbiers (2001) is *-erwijs* in het hedendaagse Nederlands niet productief voor het afleiden van evaluatieve bijwoorden. Onderzoek van corpusmateriaal uit het 38MWC en het CGN bevestigt die intuïtie. Er is slechts een handvol types dat als evaluatief geïnterpreteerd kan worden: 'merkwaardigerwijs', 'ongelukkigerwijs', 'paradoxalerwijs' en 'verrassenderwijs'. Het aantal hapaxen is beperkt tot de derivatie 'paradoxalerwijs'. Tabel 1 geeft het resultaat weer (N = aantal woordvormen of tokens, V(N) = aantal lemma's of types, n_1 = aantal hapaxen, vergelijk bijvoorbeeld Dalton-Puffer & Plag, 2000).

Tabel 1. Corpusdata *-erwijs* in 38MWC en CGN

***erwijs*-derivaties**	**N**	**V(N)**	$\mathbf{n_1}$
evaluatief	27	4	1
overige	351	27	10

Recente voorbeelden van het internet en uit het ANW, dat eveneens internetmateriaal bevat, doen echter vermoeden dat er wel nog nieuwe evaluatieven met *-erwijs* gevormd worden. Belangrijk daarbij is dat de beperkingen op het basiswoord die De Haas en Trommelen (1993, p. 353) voor afleiding met *-erwijs* geformuleerd hebben, niet gelden, namelijk dat *-erwijs* steeds formeel gelede adjectieven van Germaanse oorsprong kiest, met op die laatste beperking als enige uitzondering de derivatie 'normalerwijs'. Een tegenvoorbeeld is het bovenvermelde 'paradoxalerwijs' en in het ANW is bijvoorbeeld 'interessanterwijs' geattesteerd, zie (25). Als voorbeeld van een derivatie met een formeel ongeleed basiswoord is op internet 'dommerwijs' meermaals te vinden, bijvoorbeeld (26).[18] Tot slot worden er ook met participiale adjectieven evaluatieve bijwoorden gevormd zoals in (27).[19]

(25) In nettere bewoordingen is deze visie nu ook tot andere geledingen van de Vlaamse zuil doorgedrongen, waarbij **interessanterwijs** de twee procent Maghrebijnse nieuwkomers in Vlaanderen als 'invasie' en de twintig

[18] Volgens De Haas en Trommelen (1993) is 'dommerwijs' uitgesloten door de concurrent 'domweg', maar in het hier vermelde voorbeeld is substitutie door 'domweg' niet passend. Vervangen door 'dom genoeg' kan wel.

[19] Op de verhouding tussen deelwoorden en adjectieven kan hier niet worden ingegaan; zie onder meer Haeseryn et al. (1997).

procent Nederlandstaligen in Brussel als 'bedreigde minderheid' worden beschouwd (1995, ANW hapax).

(26) Hier zijn veel reacties opgekomen en de site kreeg uitgebreid media aandacht. **Dommerwijs** hebben we er toen niks mee gedaan en hebben de site laten doodbloeden. (>2004, internet).[20]

(27) Maar er is ook de Dylan van het kinderdeuntje Wigwam (**beschamenderwijs** zijn grootste Nederlandse hit) (2001, ANW hapax).

Net als in het Duits kan de evaluatieve bepaling met *-erwijs* binnen een constituent gebruikt worden, zoals in (28).

(28) In art. 47 lid 2 en 49 lid 4 Sr is bepaald dat de uitlokker en de medeplichtige niet verder strafrechtelijk aansprakelijk zijn dan voor datgene waartoe hun opzet reikte, met dien verstande ('benevens hun gevolgen') dat onbedoelde kwalificerende gevolgen – zoals bijvoorbeeld een **ongelukkigerwijs** dodelijke afloop van een mishandeling (art. 300 lid 3 Sr) – wél, op dezelfde wijze als voor de pleger, voor hun rekening komen (2007, internet).[21]

Of het Duits invloed heeft gehad op de recente flexibiliteit van woordvorming met *-erwijs* is stof voor verder onderzoek. Het valt ook nog af te wachten of die ontwikkeling zich doorzet en of daarmee het Nederlandse *-erwijs* een even productief suffix voor de vorming van evaluatieve bijwoorden zal worden als het Duitse *-erweise*.

3.4. Evaluatieve bepalingen met 'genoeg'

3.4.1. Evaluatief 'genoeg' in de Germaanse talen

In de literatuur over bijwoorden in de Germaanse talen wordt nog een andere strategie besproken om evaluatieve bepalingen te vormen. In het Noors, Deens en Zweeds is 'nok'/'nog' ('genoeg') gebruikelijk als markeerder van evaluatieve bepalingen (bijvoorbeeld Swan, 1991; Ramat & Ricca, 1998). Het volgt direct op een adjectief dat doorgaans de normale bijwoordelijke uitgang *t* heeft, bijvoorbeeld 'rart nok' ('vreemd genoeg') in het Noors. In het Fries komt evaluatief

[20] Zie http://www.stopdevertrutting.nl/about, geraadpleegd 2 maart 2011.
[21] Zie http://books.google.com/books?id=WU4SKbpNXCgC&printsec=frontcover&dq=j.b.j.+van+der+leij+2007+plegen+en+deelnemen&hl=nl&ei=RNt9TZyhB8uo8QPynODKAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCgQ6AEwAA#v=onepage&q=ongelukkigerwijs&f=false, geraadpleegd 2 maart 2011.

-ernôch voor en het wordt zelfs aan het adjectief vastgeschreven, zoals in 'spitigernôch' ('spijtig genoeg'; zie bijvoorbeeld Barbiers & van Oostendorp, 2001). Fries *-ernôch* functioneert echter ook (vooral?) als lexicale modificeerder van graad zoals in 'waarmernôch' ('warm genoeg; te warm') of 'langernôch' ('lang genoeg; te lang'), waarbij het voorafgaande adjectief niet subjectief is.

Ook in het Engels is 'enough' in evaluatieve bepalingen te vinden, maar in tegenstelling tot het Noors is het er optioneel. Doordat het steeds op een *ly*-bijwoord volgt, verandert de weglating van 'enough' niets aan de grammaticaliteit van de evaluatieve bepaling (vergelijk Ramat & Ricca, 1998, p. 210). Volgens Quirk et al. (1985, p. 628) komt 'enough' typisch voor bij de evaluatie 'vreemd' (bijvoorbeeld 'strangely enough', 'oddly enough') en heeft het als functie om extra aandacht op het adjectief te vestigen. Echter, 'enough' komt ook voor bij verschillende andere evaluaties zoals 'interestingly', 'happily' en 'surprisingly'. Bovendien, als er al een verschil is tussen a en b in (29), dan is dat toch minimaal.

(29) a. **Interestingly**, the timing of the injections is very important (1991, BNC).
b. **Interestingly enough**, no such photo was enclosed (1992, BNC).

Dat diezelfde strategie in het Nederlands voorkomt, maar dan met de verplichte aanwezigheid van 'genoeg', wordt onder meer vastgesteld door Ramat en Ricca (1998), door Barbiers en van Oostendorp (2001) en door Barbiers (2001), die de syntactische kenmerken ervan synchroon bestudeerd heeft. Om een beter begrip van de constructie te krijgen, wordt haar ontwikkeling hieronder aan de hand van Nederlands corpusmateriaal bekeken.

3.4.2. Nederlands evaluatief 'genoeg'

In het Vroegmiddelnederlands duidde de lexicale modificeerder 'genoeg' volgend op een adjectief de graad 'voldoende' aan, bijvoorbeeld in (30): 'zo sterk als nodig is'. Een andere betekenis van 'genoeg', van de voorgaande niet altijd duidelijk te onderscheiden (zie ook VMNW) is de versterkende betekenis, dat wil zeggen 'in hoge mate, zeer' (bij uitbreiding ook: 'meer dan wenselijk is'). Gecombineerd met een adjectief kwam dit gebruik onder meer in een predicatieve constructie voor; (31) en (32) zijn voorbeelden.

(30) Ende si sijn starc **ynouch** (1287, VMNW s. ghenoechII).
(31) Sijn saet es nuttelic **genouch** want ets goet der couder maghen ende het mach den wint veriaghen (1287, VMNW s. coriander).

(32) Het is oock **merckelijck ghenoech** dattet geen *Onobrychis* en is, al ist sake dat icket daer voor eertijts aengesien hebbe (1608, WNT s. vrouwenspiegel).

Vanaf de negentiende eeuw zijn er eenduidige voorbeelden te vinden waarin de graadaanduidende of versterkende betekenis van 'genoeg' naar de achtergrond verdwijnt, of zelfs geheel ontbreekt, en waar de combinatie met een subjectief adjectief in zijn geheel als evaluerend commentaar fungeert, zie (33) en (34).[22] Het WNT (artikel uit 1887) beschouwt de constructie als een 'onontwikkelde tusschenzin, eene opmerking van den spreker behelzende, buiten het zinsverband gebezigd: inzonderheid in de uitdrukkingen AARDIG, GEK, VREEMD, ZONDERLING GENOEG'.

(33) Dat ik mij geheel niet stoor aan de oordeelvellingen van Dames, die, **ongelukkig genoeg**, omdat zij in zeker fatsoen geboren en opgevoed zijn, het zich tot een schande rekenen, eenig handwerk in de volmaaktheid te leeren, dat hetzelve ten eenigen tijd een middel van bestaan zou kunnen opleveren (1806, WNT s. fatsoen).

(34) Het was eene algemeene verzoening (*op een vergadering*), en zonderling **genoeg** beijverde elk zich zijne persoonlijke vijanden tot medeleden voor te dragen [...]. Of de verbroedering zoo opregt was als zij scheen, ware een onbeleefde vraag (1837, WNT s. verbroedering).

Vanaf de twintigste eeuw zijn er meer voorbeelden voor de evaluatieve constructie met 'genoeg' in het materiaal te vinden en is er ook meer variatie in de types. Als we er de hedendaagse corpora op naslaan, wordt duidelijk dat de constructie een vaste plaats in de taal heeft verworven. Tabel 2 toont het aantal tokens, types en hapaxen.

Tabel 2. Corpusdata evaluatief 'genoeg' in 38MWC en CGN

Evaluatief	N	V(N)	n_1
A + genoeg	572	36	17

Drie types nemen meer dan 60% van de tokens voor hun rekening: 'jammer' (39%), 'vreemd' (13,5%) en 'spijtig' (10,3%). Bijna de helft van de resterende types komt slechts één keer in het materiaal voor. Uit deze hapaxen blijkt dat de

22 Het feit dat het in het Afrikaans eveneens gebruikelijk is om evaluatieve bepalingen met 'genoeg' te vormen, zou een indicatie kunnen zijn dat dit patroon al in zeventiende-eeuws Nederlands bestond. Ponelis (1991) geeft een lijst van '*oordeelsadjunkte*' met 'genoeg': 'wonderlik genoeg', 'irriterend genoeg', 'snaaks genoeg', 'tragies genoeg' enzovoort.

adjectieven waarmee 'genoeg' gecombineerd wordt, nauwelijks aan formele beperkingen onderworpen zijn. Ongelede adjectieven komen voor (bijvoorbeeld 'wreed', 'triest'), maar ook formeel gelede basiswoorden (bijvoorbeeld 'ongelukkig', 'wonderwel', 'zinnebeeldig'). Adjectieven van niet-Germaanse herkomst zijn eveneens geen uitzondering (bijvoorbeeld 'bizar', 'cru'). Ook een participiaal adjectief kan met 'genoeg' een evaluatieve bepaling vormen. Zie voor illustraties respectievelijk (35)-(38).

(35) En soms krijgt één van de omstanders het te kwaad en barst in tranen uit. **Wreed genoeg** is dat een buitenkansje voor de fotografen die nog steeds met de camera in de aanslag op dat soort beelden staan te wachten (1992, 38MWC).

(36) La Libre Belgique, eenmaal zo machtig in de Vlaamse pastorieën en burgershuizen, is grotendeels teruggedrongen in de richting van de taalgrens en wordt nu, **zinnebeeldig genoeg**, vervaardigd in de oude gebouwen die bijna twintig jaar geleden werden verlaten door zijn vroegere vijand De Standaard (1995, 38MWC).

(37) Dat kostte dinsdag – **cru genoeg** op Werelddierendag – het leven van Herbst's vierde kat, terwijl gisteren de kat van de buren met de kop vol bloed van straat geraapt werd (1995, 38MWC).

(38) Maar vooral een verre van fraai beeld van de 'mens Mapplethorpe', ook al moet je je soms baseren op speldeprikken, die Morrisroe **frustrerend genoeg** niet uitdiept. Wat met Mapplethorpes antisemitische en racistische neigingen, en hoe hebben die zijn werk beïnvloed? (1995, 38MWC).

Op het internet en in het ANW-materiaal zijn er nog meer voorbeelden te vinden, bijvoorbeeld (39)-(40). Belangrijk om tot slot nog op te merken is dat het evaluatieve patroon met 'genoeg' niet alleen op zinsniveau optreedt, maar ook binnen een nominale constituent, namelijk als evaluatieve bepaling bij een attributief adjectief (vergelijk *-erwijs* in 3.3.2), wat (41) laat zien.

(39) **Cool genoeg** heb ik dat spel ondertussen geruild voor Burnout 3 (2005, ANW, hapax).

(40) Ze mogen je in ieder geval niet vanwege een zwangerschap ontslaan (maar ja, **lullig genoeg** kunnen ze ook andere redenen gaan aandragen) (2009, internet).[23]

[23] Zie http://www.zwangerworden.nu/forum/viewtopic.php?f=39&t=2862&start=20&st=0&sk=t&sd=a, geraadpleegd 11 maart 2011.

(41) Hij versloeg wat dat betreft Marcus Campbell, die zijn ijzersterke wedstrijd zou afsluiten met een **vreemd genoeg** schamel aantal van drie rebounds (1993, 38MWC).

3.4.3. De status van Nederlands evaluatief 'genoeg'

Barbiers (2001) komt in zijn synchrone syntactische studie tot het besluit dat 'genoeg', dat hij in de evaluatieve constructie 'hulp-*genoeg*' noemt, als een *syntactisch* suffix beschouwd kan worden. Het is semantisch leeg en het gedraagt zich in combinatie met een voorafgaand adjectief als een grammaticaal element dat niet weglaatbaar is in evaluatieve bepalingen. Het is bijvoorbeeld vergelijkbaar met het element 'meest' voor de vorming van een superlatief ('de meest geschikte methode'). Volgens Barbiers is het geen morfologisch suffix, omdat het niet één woord vormt met het basisadjectief: grafisch uit zich dat in het feit dat 'genoeg' en de basis niet aaneengeschreven worden.

Vanuit diachroon perspectief zijn er aanwijzingen dat *genoeg* op weg is om een suffix te worden (vergelijk Ramat & Ricca, 1998). Voor een vergelijkbaar proces is in elk geval evidentie in andere Germaanse talen te vinden. Volgens Swan (1991) heeft 'nok' in het Noors de status van suffix bereikt, wat ook te zien zou zijn aan het feit dat het soms aan het adjectief vast geschreven wordt, bijvoorbeeld 'riktignok' ('weliswaar'), 'visstnok' ('waarschijnlijk'; al zijn dat geen evaluatieve bijwoorden). In het Friese 'spitigernôch' ('spijtig genoeg') is het adjectief ook aaneengeschreven. Als aaneenschrijven een argument voor suffixstatus is, dan lijkt Nederlands evaluatief 'genoeg' goed op weg te zijn: de internetzoekmachine Google (zoekopdracht binnen de pagina's in het Nederlands uit Nederland) vindt voor 'jammergenoeg' al 48600 treffers, waaronder (42), en voor 'vreemdgenoeg' maar liefst 22600, waaronder (43) – al moet met dergelijke cijfers natuurlijk voorzichtig worden omgegaan.

(42) **Jammergenoeg** hebben veel publiekssterrenwachten een slecht imago (2010, internet).[24]

(43) Er zijn legio Engelstalige werken te vinden over boekmarketing maar Nederlandstalige publicaties zijn er **vreemdgenoeg** nauwelijks (2009, internet).[25]

---

[24] Zie http://www.astroforum.nl/sterrenwacht-armand-pien-gent-t23704.html, geraadpleegd 3 maart 2010.

[25] Zie http://tijdschrift.startpagina.nl/prikbord/read.php?1659,9551884,9551884,quote=1, geraadpleegd 3 maart 2011.

Ook de bevindingen uit 3.4.2 uit het hedendaagse corpusmateriaal wat betreft het gebruik en de combineerbaarheid van evaluatief 'genoeg' doen sterk denken aan een morfologisch procedé zoals *-erweise* in het Duits. Het 'suffix' 'genoeg' is dan de drager van de evaluatieve betekenis in het Nederlands op dezelfde manier als *-erweise* in het Duits, maar met dat verschil dat 'genoeg' die functie deelt met *-erwijs*.[26] De corpusdata doen vermoeden dat de constructie met 'genoeg' het dominante procedé voor het vormen van Nederlandse evaluatieve bepalingen is. Bij de doubletten in het materiaal (bijvoorbeeld 'merkwaardigerwijs' en 'merkwaardig genoeg') is de tokenfrequentie voor 'genoeg' over het algemeen hoger, zoals af te lezen valt uit Tabel 3.

Tabel 3. Tokenfrequentie doubletten evaluatief 'genoeg'/*-erwijs* in 38MWC en CGN

Basiswoord	N *genoeg*	N *-erwijs*	N totaal
merkwaardig	35	17	52
paradoxaal	27	1	28
verrassend	16	7	23
ongelukkig	1	2	3

Uit recent taalmateriaal komt evenwel naar voren dat *-erwijs* voor de vorming van evaluatieven nog niet aan zijn einde toe is, maar juist een heropleving kent (zie 3.3.2). Tot slot valt nog te bemerken dat adjectieven, waaronder 'verrassend', ook zonder enige morfologische markering als evaluatieve bepaling kunnen optreden. Dit verschijnsel wordt besproken in de volgende paragraaf.

3.5. Naakte adjectieven als evaluatieve bepaling

3.5.1. Bijwoordelijk gebruik van naakte adjectieven

In 3.1 is geschetst hoe in de middeleeuwen de bijwoordelijke uitgang *-e* in het Nederlands, Duits en Engels wegviel, waardoor er geen verschil meer was met onverbogen adjectieven. In de functie van bijwoordelijke bepaling waren vanaf dan naakte adjectieven te vinden, zoals in het Nederlandse voorbeeld (44).

(44) **Recht** in dese selve sprake (1380-1425, MNW s. rechteIII).

[26] Omgekeerd komt in het Duits het patroon met 'genug' voor de vorming van evaluatieven slechts incidenteel voor; een uitzonderlijk voorbeeld uit DWDS is: 'Mieterverbände sind dagegen und, seltsam genug, die Vermieter ebenfalls' (1980, DWDS). [Huurdersbonden zijn ertegen, en, vreemd genoeg, de verhuurders ook.]

Door de systematisering van het suffix *-ly* heeft het Engels een vaste markering voor bijwoorden ontwikkeld, zie de bepaling van wijze in (45). In het Duits en in het Nederlands daarentegen zijn naakte adjectieven de functie van bijwoordelijke bepaling van wijze blijven vervullen zoals in respectievelijk (46) en (47).

(45) 'Master Parry,' he said, 'I must thank you for granting me this interview, so **strangely** requested (1989, BNC).
(46) Bij ons is de meest bekende wel de strandvlo, dat pissebed-achtige diertje dat zo **merkwaardig** op z'n zij voortbeweegt (1994, 38MWC).
(47) Sie verhält sich **seltsam**, läuft unruhig umher, suchend (1981, DWDS).
[Ze gedraagt zich vreemd, loopt onrustig rond, zoekend.]

Bovendien kunnen naakte adjectieven in het Duits (49) en Nederlands (50) ook als evaluatieve bepaling binnen een zinsdeel optreden, namelijk als bepaling bij een predicatief adjectief. Ook in dat geval verschijnt in het Engels (48) het bijwoordelijke suffix *-ly*.

(48) The playwright Alan Bennett can be **strangely** shy (1992, BNC).
(49) De oudste berichten over menselijke bewoning zijn **merkwaardig** laat, vaak eerst uit de late middeleeuwen (1993, 38MWC).
(50) Wir reißen die Fenster auf, Erleichterung, aber draußen ist es so **seltsam** still (1985, DWDS).
[We rukken de ramen open, verlichting, maar buiten is het zo merkwaardig stil.]

In het Duits en het Nederlands kennen sommige naakte adjectieven als evaluatieve bepaling zelfs een nog ruimer bereik, zoals respectievelijk (51) en (52) laten zien voor het participiale adjectief 'verrassend'/'überraschend'.

(51) Ondanks zijn wat kleurloze regeerstijl won hij in 1992 **verrassend** de volgende algemene verkiezingen (1995, 38MWC).
(52) Die Stichwahl auf der Insel, die am 28. Juni durchgeführt wurde, endete dann jedoch **überraschend** mit dem Sieg der Linken (1994, DWDS).
[De beslissende verkiezingsronde op het eiland, die plaatsvond op 28 juni, eindigde dan echter verrassend met de overwinning van de linkse partij.]

Merk op dat 'verrassend' ook als evaluatieve bepaling optreedt met *-erwijs* en 'genoeg' (zie 3.4.3). Die alternatieven lijken echter niet mogelijk als de bepaling zelf gemodificeerd wordt door een graadaanduiding, zoals in (53). In heel wat corpusvoorbeelden wordt evaluatief 'verrassend' dan ook voorafgegaan door een

graadaanduiding, zoals 'enigszins', 'vrij', 'tamelijk', 'heel', 'zeer' of 'uiterst'. Ook in het Duitse voorbeeld (54) gaat het tegen de talige intuïtie in om het suffix erweise aan 'überraschend' te hechten als er een graadaanduiding voorafgaat.[27] Kortom, het naakte adjectief lijkt in deze context de enige mogelijkheid te zijn.

(53) Het toppunt van intieme vertrouwelijkheid blijkt **heel verrassend (*-erwijs/ *genoeg)** het vertellen van elkaars pincode (1995, 38MWC).

(54) Christa stürmt in die Kanzlei, um ihrem Vater von der Kunst und Schönheit der berühmten Emilia Marty vorzuschwärmen, die kurz danach, **ganz überraschend(?-erweise)**, mit Dr. Kolenatý die Kanzlei betritt (1998, DWDS).
[Christa stormt het kantoor binnen om haar vader enthousiast te vertellen over de kunst en de schoonheid van de beroemde Emilia Marty, die kort daarop, geheel verrassend, met Dr. Kolenatý het kantoor betreedt.]

3.5.2. Het adjectief 'gelukkig' als evaluatieve bepaling in het Nederlands

Ramat en Ricca (1998, p. 210) maken specifiek voor het Nederlands melding van het gebruik van ongemarkeerd 'gelukkig' als evaluatieve bepaling zoals in (55). Zowel bij het Duitse als het Engelse equivalent is verplicht een suffix aanwezig: in het Duits verschijnt *-erweise*, in het Engels het bijwoordelijke *-ly*, zie respectievelijk (56) en (57).

(55) Weer zijn er gisteravond Iraakse bommen afgeschoten op Israël en Saoudi-Arabië. Maar de mensen die er wonen, zullen er nooit aan wennen. Het gehuil van het alarm, de angst, dat ze geraakt worden. **Gelukkig** is er niks ernstigs gebeurd (1991, 38MWC).

(56) aber abgesehen von blutenden Hautabschürfungen passierte uns **glücklicherweise** nichts (1998, DWDS).
[Maar afgezien van bloedende schaafwonden is er gelukkig niets met ons gebeurd.]

(57) Bits of broken glass showered over me but **luckily** I wasn't injured (1992, BNC).

[27] In DWDS is er één vindplaats uit 1935 voor 'ganz überraschenderweise'. Op internet zijn er meer voorbeelden te vinden. Voor het Nederlands daarentegen levert een zoekopdracht met Google geen treffers voor 'heel verrassenderwijs'; voor 'heel verrassend genoeg' slechts een handvol.

Sinds wanneer wordt 'gelukkig' in het Nederlands als evaluatieve bepaling op zinsniveau gebruikt? Een vroege vindplaats in het citatencorpus van het WNT is (58) uit de zeventiende eeuw. Meer voorbeelden van 'gelukkig' als evaluatieve bepaling met zinsbereik verschijnen in de tweede helft van de achttiende eeuw, bijvoorbeeld (59)-(60).

(58) De wolck van ons leydt gheluckich is verdwenen, verknoopte hartjes ghy sult knaphandich weer vereenen (1612, WNT s. verknoopen).
(59) **Gelukkig** wierdt myn man naar eene andere Standplaats beroepen, die, schoon weinig verbetering beloovende, myn voorneemen van Hervorming egter begunstigde (1766, WNT s. standplaats).
(60) **Gelukkig** keert alles ten besten (1785, WNT s. keren).

De opkomst van evaluatief 'gelukkig' is dus in dezelfde periode te situeren als evaluatief 'gelukkiglijk' (zie 3.2.2). Uiteindelijk is 'gelukkig' de Nederlandse standaard geworden, terwijl 'gelukkiglijk' zich tot regionale substandaardtaal beperkt.

Ramat en Ricca (1998, p. 210) opperen de mogelijkheid dat het Nederlands geen suffix aan 'gelukkig' hoeft te hechten omdat het een lang adjectief is; adjectieven met maar één lettergreep, zoals 'vreemd', hebben wel een markering nodig. Die analyse klopt voor 'verrassend', besproken in 3.5.1; maar zoals Ramat en Ricca zelf al aangeven, hebben andere 'lange' adjectieven zoals 'eigenaardig' of 'merkwaardig' wél een morfologische markering nodig om als evaluatieve bepaling op zinsniveau te fungeren.[28] De verklaring lijkt dus niet helemaal op te gaan.

4. Conclusie

Uit dit artikel is gebleken dat bij onderzoek naar de Nederlandse morfologie de contrastieve aanpak in verschillende opzichten een meerwaarde kan bieden.

Deze corpusgebaseerde studie richtte zich specifiek op de vorming van evaluatieve bijwoorden in het Nederlands. Het contrastieve perspectief heeft daarbij blikverruimend gewerkt: door procedés uit verwante Germaanse talen als vertrekpunt te nemen, kon aangetoond worden dat er ook in het Nederlands suffixen gebruikt worden om evaluatieve bijwoorden te vormen. In overeenstemming met evaluatief *-ly* in het Engels is vastgesteld dat evaluatief gebruik ook geattesteerd is voor Nederlandse derivaties met het suffix *-lijk*, zoals 'wijselijk' en

[28] In 38MWC zijn er voor de naakte adjectieven 'eigenaardig' en 'merkwaardig' geen relevante treffers.

'gelukkiglijk'. Bijwoordvorming met *-lijk* is echter allang geen productief procedé meer. Net als evaluatief *-erweise* in het Duits kent het Nederlands evaluatief gebruik van derivaties met *-erwijs*. Dit patroon heeft niet dezelfde status als *-erweise* bereikt, maar lijkt recent wel een heropleving te kennen. Het Nederlands bedient zich voor de vorming van evaluatieven vooral van een procedé dat onder meer uit de Noord-Germaanse talen bekend is, en in het Engels slechts marginaal aanwezig is, namelijk een constructie met 'genoeg'. Voor het Nederlands en het Duits geldt tot slot dat bepaalde adjectieven ook zonder suffix als evaluatieve bepaling op zinsniveau kunnen optreden. Het Nederlandse 'gelukkig' blijkt op dit vlak een echt buitenbeentje.

Het historische Nederlandse taalmateriaal kan bovendien een aanvulling bieden bij diachroon onderzoek wat betreft de ontwikkeling van evaluatieve bijwoorden in de Germaanse talen. Swan (1991) meende een voortrekkersrol aan het Engels te moeten toeschrijven. Het is niet uit te sluiten dat het Engels de voorloper is geweest; in het voor deze studie onderzochte materiaal dateren de vroegste eenduidige Nederlandse evaluatieve bijwoorden van de achttiende eeuw ('gelukkiglijk' en het naakte adjectief 'gelukkig'). Anderzijds kon wel vastgesteld worden dat in negentiende-eeuws Nederlands twee eigen patronen elkaar afwisselden voor de vorming van evaluatieven (vergelijk 'gelukkigerwijs' en '(on)gelukkig genoeg'); toen moest de productiefste fase van Engelse evaluatieve bijwoorden nog beginnen. Wat evaluatieven met *-erwijs* betreft, is Duitse invloed mogelijk. Het succes van het patroon met 'genoeg' daarentegen is typisch voor het Nederlands. Verder onderzoek is noodzakelijk, maar het is een reële mogelijkheid dat evaluatieve bijwoorden en hun vormingsmogelijkheden zich in de verschillende Germaanse talen onafhankelijk van elkaar ontwikkeld hebben.

Bij uitbreiding heeft dit onderzoek kunnen bijdragen tot een beter inzicht in de verhouding tussen het Nederlands, Duits en Engels wat betreft de systematische aspecten van bijwoordvorming. Er kunnen nuances geplaatst worden bij eerdere opvattingen op dat punt. Het Engels heeft een systeem ontwikkeld dat bijwoorden, ongeacht het semantische bepalingstype en het semantische bereik, van een vast suffix *-ly* voorziet. In het Duits en in het Nederlands is bijwoordvorming met *-lich/-lijk* sinds de achttiende eeuw niet meer productief. Ongemarkeerde adjectieven vervullen er al sinds de middeleeuwen bijwoordelijke functies. Als gevolg van die kenmerken is er gesuggereerd dat het gebruik van bijwoordelijke suffixen onsystematisch is, bijvoorbeeld door Paraschkewoff (1967, p. 125) in zijn studie van het Middelduits:

> Alle diese Mittel erweisen sich nacheinander schwächer als die fortschreitende Tendenz zur Vereinheitlichung von Adjektiv und Adverb, und sie

> siegt gegen Ende der untersuchten Periode. Die Verwendung von Adverbsuffixen in der Folgezeit weist nur auf den älteren Sprachzustand hin, ohne jedoch ein geschlossenes System zu bilden.[29]

In de hedendaagse Duitse en Nederlandse bijwoordvorming zit echter wel degelijk systematiek (zie ook Diepeveen & Van de Velde, 2010). Zo is er een verband tussen bijwoordelijke suffixen en specifieke semantische bepalingstypes. In het Duits is *-erweise* de drager bij uitstek van de evaluatieve betekenis. Dat het Duits morfologische markering gebruikt voor verschillende bepalingstypes is onder meer opgemerkt door Lang, Maienborn en Fabricius-Hansen (2003, p. 24).[30] Dergelijke verbanden kunnen ook voor het Nederlands blootgelegd worden. Ook in het Nederlands is er een samenhang tussen bijwoordelijke suffixen en het evaluatieve bepalingstype, al is die minder sterk dan in het Duits. Het productieve ‘genoeg’ is niet de unieke drager van de evaluatieve functie: ook het suffix *-erwijs* wordt gebruikt. Het is nog onduidelijk of beide patronen voor de vorming van evaluatieve bijwoorden naast elkaar blijven functioneren, dan wel of er een specialisatie van *-erwijs* in een andere richting optreedt, zodat ‘genoeg’ inderdaad de unieke drager van de evaluatieve betekenis wordt. Eventuele veranderingen kunnen belangrijke gevolgen hebben voor de systematische aspecten van de Nederlandse bijwoordelijke morfologie en haar positie ten opzichte van andere Germaanse talen.

Bibliografie

Barbiers, S. (2001). Is vreemd genoeg genoeg? In B. P. M. Dongelmans, J. A. Lalleman, & O. Praamstra (Red.), *Kerven in een rots* (pp. 15-28). Leiden: SNL 7.

Barbiers, S., & Oostendorp, M. van. (2001). *Deriving speaker-oriented evaluative adverbs in Dutch: genoeg, weg, erwijs.* Lezing op de International Morphology Meeting te Barcelona, 21.09.2001.

Bellert, I. (1977). On semantic and distributional properties of sentential adverbs. *Linguistic inquiry*, *8*(2), 337-351.

Bonami, O., & Godard, D. (2008). Lexical semantics and pragmatics of evaluative adverbs. In L. McNally & C. Kennedy (Red.), *Adjectives and adverbs. Syntax, semantics, and discourse* (pp. 274-304). Oxford: Oxford University Press.

Booij, G. (2002). *The morphology of Dutch.* Oxford: Oxford University Press.

[29] [Deze middelen blijken stuk voor stuk zwakker te zijn dan de tendens tot unificatie van adjectief en bijwoord die aan het eind van de onderzochte periode zegeviert. Vanaf dan herinnert het gebruik van bijwoordelijke suffixen alleen nog aan de oude taalsituatie, zonder echter een gesloten systeem te vormen.]

[30] Zie ook de *special suffixes* van Swan (1991) in het Noors. Voor de markering van evaluatieven volgden in het Noors *-lig*, *-vis* en ‘nok’ elkaar op.

Boon, T. den, & Geeraerts, D. (Red.). (2005). *Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal. Veertiende editie*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.

Brinton, L. J., & Traugott, E. C. (2005). *Lexicalization and language change.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C., & Plag, I. (2001). Categorywise, some compound-type morphemes seem to be rather suffix-like. On the status of ful, type and wise in present day english. *Folia Linguistica*, *34*(3-4), 225-244.

Diepeveen, J., & Velde, F. van de (2010). Adverbial morphology: How Dutch and German are moving away from English. *Journal of Germanic Linguistics*, *22*(4), 389-413.

Haas, W. de, & Trommelen, M. (1993). *Morfologisch handboek van het Nederlands.* 's-Gravenhage: SDU Uitgeverij.

Haeringen, C. B. van. (1956). *Nederlands tussen Duits en Engels.* Den Haag: Servire.

Haeseryn, W., Romijn, K., Geerts, G., Rooij, J. de, & Toorn, M. C. van den. (1997). *Algemene Nederlandse spraakkunst.* (Deel twee.) Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff/Wolters Plantyn. Geraadpleegd op 11 maart 2011 op http://www.let.ru.nl/ans/e-ans/.

Heinle, E. (2004). *Diachronische Wortbildung unter syntaktischem Aspekt. Das Adverb.* Heidelberg: Winter.

Horst, J. M. van der. (2008). *Geschiedenis van de Nederlandse Syntaxis.* Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Lang, E., Maienborn, C., & Fabricius-Hansen, C. (2003). Modifying (the grammar of) adjuncts: An introduction. In: E. Lang, C. Maienborn & C. Fabricius-Hansen (Red.), *Modifying adjuncts* (pp. 1-29). Berlin: Mouton de Gruyter.

Lenker, U. (2002). Is it, stylewise or otherwise, wise to use wise? In T. Fanego (Red.), *English historical syntax and morphology* (pp. 157-180). Amsterdam: John Benjamins.

Mittwoch, A., Huddleston, R. D., & Collins, P. (2002). The clause: adjuncts. In R. D. Huddleston, G. K. Pullum, & L. Bauer (Red.), *The Cambridge grammar of the English language* (pp. 663-785). Cambridge: Cambridge University Press.

Nevalainen, T. (1994). Aspects of adverbial change in Early Modern English. In D. Kastovsky (Red.), *Studies in early modern English* (pp. 243-259). Berlin: Mouton de Gruyter.

Paardekooper, P. C. (1991). Hij weende bitterlijk. Een stukje bijwoordmorfologie. *Gramma*, *15*(2), 147-171.

Paraschkewoff, B. (1967). *Entwicklung der Adjektivadverbien im Ostmitteldeutschen vom Beginn der Überlieferung bis Luther.* Inauguraldissertation. Leipzig: Karl-Marx-Universität.

Philippa, M., Debrabandere, F., Quak, A., Schoonheim, T., & Sijs, N. van der. (Red.). (2003-2009). *Etymologisch woordenboek van het Nederlands.* Amsterdam: Amsterdam University Press. Geraadpleegd op 11 maart 2011 op http://www.etymologie.nl/.

Ponelis, F. (1991). *Afrikaanse sintaksis*. Pretoria: J. L. van Schaik.

Pounder, A. (2001). Adverb-marking in German and English. System and standardization. *Diachronica*, *18*(2), 301-358.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language.* London: Longman.

Ramat, P., & Ricca, D. (1998). Sentence adverbs in the languages of Europe. In J. van der Auwera (Red.), *Adverbial constructions in the languages of Europe* (pp. 189-275). Berlin: Mouton de Gruyter.

Schönfeld, M., & Loey, A. van. (1964). *Schönfelds historische grammatica van het Nederlands*. Zutphen: Thieme.

Swan, T. (1991). Adverbial shifts: evidence from Norwegian and English. In D. Kastovsky (Red.), *Historical English syntax* (pp. 409-438). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Velde, F. Van de. (2005). Exaptatie en subjectificatie in de Nederlandse adverbiale morfologie. *Handelingen der Koninklijke Zuid-Nederlandse Maatschappij voor Taal en Letterkunde en Geschiedenis, 58*, 105-124.

Verzoeken in de tussentaal van Franstalige NVT-leerders

Anne Lore Leloup
F.R.S.-FNRS/Université catholique de Louvain, België[1]

The purpose of this article is to examine how French-speaking learners of Dutch express requests compared to native speakers of Dutch and French. Each group consists of 24 participants from the universities of Leuven and Louvain-la-Neuve (Belgium). The data were collected by means of interactive role plays involving a student and a professor in a situation that requires a high level of politeness. The results are interpreted in terms of four grammatical features which are commonly used to soften requests, namely interrogative clauses, modal particles, embedded clauses, conditional and past tense. The results show that the learners often perform differently from native speakers of French and Dutch both quantitatively and qualitatively. This finding suggests that transfer can only account to a limited extent for the differences between learners and native speakers of the target language in the production of requests. The explanation for the differences, it will be argued, must also be sought in a combination of other factors.

1. Inleiding

Traditioneel wordt er in de linguïstiek een onderscheid gemaakt tussen fonologische, morfologische, syntactische en semantische aspecten. De beheersing van een aantal regels met betrekking tot deze componenten is echter niet voldoende om een taal efficiënt te kunnen gebruiken, getuige daarvan het volgende commentaar van een Franstalige studente Nederlands nadat ze een paar korte rollenspelen had gespeeld: 'ook al hebben we woorden geleerd, ook al weten we in theorie heel veel, in de praktijk gaat het niet vanzelf'. Om met de taal handelingen te kunnen verrichten (verontschuldigingen, dankbetuigingen, groeten, vragen, enzovoort), moeten de taalgebruikers in staat zijn keuzes te maken tussen de

[1] Met dank aan prof. dr. L. Beheydt, prof. dr. Ph. Hiligsmann en de twee anonieme reviewers voor hun waardevolle suggesties voor verbetering.

verschillende linguïstische middelen waarover ze in een specifieke situatie beschikken (Verschueren, 2009). Leerders van een tweede of vreemde taal maken vaak andere keuzes dan moedertaalsprekers. Deze studie richt zich op de keuzes die Franstaligen, Nederlandstaligen en Franstalige leerders van het Nederlands maken bij het verrichten van de taalhandeling 'verzoek'. Sectie 2 gaat in op de theoretische achtergrond van deze casestudy, met onder andere aandacht voor het 'verzoek' als taalhandeling en voor beleefdheid in verzoeken. In Sectie 3 staan linguïstische beleefdheidsmarkeringen in verzoeken centraal, terwijl Sectie 4 kort aandacht besteedt aan verzoeken in leerderstaal. In Sectie 5 wordt de gebruikte methodologie uiteengezet. De resultaten van het onderzoek worden gepresenteerd in Sectie 6 en verder besproken in Sectie 7.

2. Theoretische achtergrond

2.1. De taalhandeling 'verzoek'

Onder 'verzoek' versta ik een taalhandeling met de volgende kenmerken (Searle, 1969, 1976):

- de spreker wil dat de hoorder een bepaalde handeling uitvoert (bijvoorbeeld het raam openen, een document nalezen, een boek uitlenen);
- de gevraagde handeling kost de hoorder tijd en/of moeite; de spreker daarentegen is bij deze handeling gebaat (bijvoorbeeld hij krijgt een boek);
- de spreker heeft geen gezag over de hoorder (en moet zijn uiting om die reden omzichtig formuleren).

Zoals Kerbrat-Orecchioni (2008, p. 173) opmerkt, hebben verzoeken veel aandacht gekregen in de pragmatiek. Dit is begrijpelijk aangezien deze taalhandeling in het alledaagse leven heel vaak voorkomt en in de meeste talen een heel gamma aan linguïstische realisaties vertoont. Vergelijk bijvoorbeeld in het Nederlands:

- Wil je alsjeblieft het raam openen?
- Zou het misschien mogelijk zijn om het raam te openen?
- Kan je het raam openen?
- Denk je niet dat het beter zou zijn om het raam te openen? Enzovoort.

Verder moet er bij het verrichten van deze taalhandeling een zekere spanning onder controle worden gehouden. Aan de ene kant wil de spreker iets gedaan krijgen, aan de andere kant moet de gesprekspartner met omzichtigheid worden aangepakt. Daarom stelt de spreker een beleefde vraag en niet zomaar een bot verzoek.

2.2. Beleefdheid in verzoeken

De invloedrijkste theorie over beleefdheid in verzoeken is die van Brown en Levinson (1978, 1987). Deze theorie berust op het begrip 'gezicht' (*face*), het publieke zelfbeeld dat elk individu probeert te vrijwaren (Goffman, 1967). Brown en Levinson gaan ervan uit dat de deelnemers aan een conversatie geen gezichtsverlies mogen lijden. Daartoe moeten spreker en hoorder in de interactie samenwerken om tegemoet te komen aan twee basisbehoeftes: de behoefte aan waardering en de behoefte aan handelingsvrijheid. Deze twee behoeftes komen overeen met twee types strategieën: positieve strategieën (of solidariteitsstrategieën) waarmee er blijk wordt gegeven van waardering en instemming en negatieve strategieën (of respectstrategieën) waarmee de handelingsvrijheid gehandhaafd wordt.

De factoren waarmee de spreker rekening houdt bij de keuze van zijn strategie, zijn talrijk. Het gaat bijvoorbeeld om de leeftijd van de sprekers, de relatie tussen de gesprekspartners of de situatie waarin het verzoek wordt geuit (zie Spencer-Oatey, 1996). Om ze te categoriseren, kan de beleefdheidstheorie een goed instrument zijn. In deze theorie worden alle variabelen namelijk tot drie factoren herleid: de macht van de hoorder over de spreker ('relative power'), de sociale afstand tussen de gesprekspartners ('social distance') en de mate waarin de handeling lastig is voor de hoorder ('ranking of impositions'). Hoe groter de macht, de sociale afstand en de belastingsgraad, hoe hoger de beleefdheidsgraad van de uiting.

3. Linguïstische beleefdheidsmarkeringen in verzoeken

In deze studie zal ik focussen op de volgende verzoeksituatie: een studente vraagt aan een professor om een test opnieuw te mogen afleggen omdat ze de dag voor de test ziek was. In wat volgt, wordt nader ingegaan op vier linguïstische middelen waarover deze studente beschikt om haar verzoek op een beleefde manier te formuleren. Daarbij zal ik telkens uitleggen waarom deze markeringen als beleefdheidsstrategieën beschouwd kunnen worden. Ik wil er hier meteen op wijzen dat de verschillende strategieën elkaar niet uitsluiten: een vraagzin kan bijvoorbeeld ingebed worden. In dat geval worden er twee beleefdheidsstrategieën gebruikt.

3.1. Vraagzinnen

Zoals reeds in de inleiding gezegd, gaat men er in de pragmatiek van uit dat taalgebruikers bij het spreken constant keuzes aan het maken zijn. Om het verzoek 'een nieuwe test organiseren' te doen, kan de studente een keus maken uit verschillende zinstypes:

(1) Organiseer een nieuwe test!
(2) a. Ik wil de test opnieuw afleggen.
b. U moet een nieuwe test organiseren.
(3) a. Kunt u een nieuwe test organiseren?
b. Bent u van plan om een nieuwe test te organiseren?
c. Ik wou u vragen *of u een nieuwe test kunt organiseren.*

Het verzoek kan in de vorm van een imperatiefzin worden voorgesteld, zoals in (1). De zin kan ook declaratief zijn, zoals geïllustreerd in de voorbeelden (2a) en (2b). Ten slotte is het ook mogelijk het verzoek te formuleren aan de hand van een vraagzin (zie 3a en 3b) die ook nog eens ingebed kan worden in een declaratieve zin, waarbij dan sprake is van een indirecte vraagzin (zie 3c). Dat er met vraagzinnen een verzoek kan worden uitgedrukt, ligt voor de hand (Searle, 1969). De professor moet in staat zijn om een nieuwe test te organiseren en hij moet van plan zijn om dat te doen om op het verzoek te kunnen ingaan. Met vraagzinnen gaat de spreker dus na of er aan precondities voldaan wordt.

Bekijkt men de verschillende zinstypes vanuit de beleefdheidstheorie van Brown en Levinson (1978, 1987), dan blijken de alternatieven niet op dezelfde voet te staan. De imperatiefzin biedt de hoorder geen mogelijkheid om het verzoek te weigeren, behalve door niet te gehoorzamen. Deze optie gaat gepaard met gezichtsverlies voor de hoorder en is daardoor sociaal niet aanvaardbaar. De declaratieve zin is al iets minder dwingend, omdat de spreker zijn eigen standpunt uitdrukt en hij zijn partner daarbij genoeg ruimte voor discussie geeft. Met de vraagzin krijgt de hoorder duidelijk de mogelijkheid om het verzoek niet in te willigen. Met de vraagzin beschermt ook de spreker zijn 'gezicht', aangezien hij te kennen geeft dat hij de inwilliging niet als vanzelfsprekend beschouwt.

3.2. Zinsinbedding

De studente die haar professor vraagt om een nieuwe test te organiseren kan voorts gebruik maken van ingebedde zinnen (ofwel zinnen die als zinsdeel of zinsdeelstuk in een andere zin voorkomen). Vergelijk voorbeeld (4) dat geen bijzin bevat met de voorbeelden (5) en (6) die een ingebedde bijzin bevatten:

(4) Kunt u een nieuwe test organiseren?
(5) Ik wou u vragen/ Ik vroeg me af *of u een nieuwe test kunt organiseren.*
(6) Zou het mogelijk zijn *een nieuwe test te organiseren*?

Als we naar voorbeeld (5) kijken, kunnen we twee zinnen onderscheiden: een declaratieve hoofdzin ('ik wou vragen…') en een interrogatieve bijzin ('of u een nieuwe test…'). Strategisch gezien is het gebruik van 'twee zinnen in één' heel interessant omdat de professor aan wie het verzoek wordt gedaan nu de keuze heeft. Is hij bereid om een nieuwe test te organiseren, dan kan hij positief antwoorden op de vraag. Is hij niet bereid om dat te doen, dan hoeft hij niet noodzakelijk een negatief antwoord te geven, wat immers gezichtsverlies met zich mee kan brengen. Hij heeft namelijk ook de mogelijkheid om op de declaratieve zin ('ik wou vragen…') te reageren met een uiting van het type: 'vragen mag altijd' of 'ja, we zitten met een probleem'. Het gebruik van een bijzin kan dus worden beschouwd als een solidariteitsstrategie waarmee de spreker onenigheid vermijdt.

Zin (6) is een voorbeeld van een interessant type bijzin. Het verzoek wordt hier uitgedrukt in de vorm van een infinitiefzin (ofwel een bijzin die in tegenstelling tot volledige bijzinnen geen persoonsvorm bevat maar een infinitief met 'te'). Vanuit het standpunt van de beleefdheidstheorie gezien, zijn infinitiefzinnen dankbaar omdat ze het mogelijk maken het onderwerp niet uit te drukken. Met andere woorden, het voordeel van zo'n constructie is dat de professor niet persoonlijk aangesproken wordt om een nieuwe test te organiseren. Het verzoek wordt gedepersonaliseerd. Zo wordt zijn handelingsvrijheid gehandhaafd. 'Depersonalisering' van de handeling beschouwen Brown en Levinson (1987, p. 190) dan ook als een typische respectstrategie.

3.3. De modale partikels 'misschien' en 'eventueel'

In verzoeken komen de woorden 'misschien' en 'eventueel' heel vaak voor. Deze woorden behoren tot de grammaticale categorie van de modale partikels, woordjes die geen feitelijke informatie toevoegen aan de betekenis van de zin, en waar onafhankelijk van de context geen betekenis aan kan worden gehecht. Zoals onder andere Beheydt (2004) opmerkt, hebben modale partikels vaak een lexicaal equivalent dat wel specifieke informatie toevoegt aan de zin en waaraan een lexicografische definitie kan worden gegeven (zie ook Vismans, 2003). Vergelijk:

(7) *Misschien* kan de professor een nieuwe test organiseren. [= wel of niet]
(8) Kunt u *misschien* een nieuwe test organiseren?

'Misschien' heeft in (7) een lexicale betekenis en in (8) een modale betekenis. Er moet hier op gewezen worden dat er een verband is tussen de lexicale en de modale betekenis, zoals blijkt uit de pogingen om de modale betekenis te omschrijven. Altijd wordt daarbij impliciet een beroep gedaan op de lexicale betekenis. Zo zegt Van der Wijst (2000, p. 192) dat de spreker met 'misschien' 'te kennen geeft dat hij zich realiseert dat de aangesprokene zijn verzoek wel eens *niet* zou kunnen inwilligen'. Volgens Foolen (1995, p. 304) is er sprake van anticiperende beleefdheid:

> De spreker wil met "misschien" […] op rituele wijze signaleren dat bij een negatief antwoord de fout niet bij de hoorder ligt maar bij de spreker, die in dat geval van de verkeerde aanname is uitgegaan dat hij bij de hoorder aan het juiste adres was.

3.4. Tijd

In verzoeken komen naast persoonsvormen in de onvoltooid tegenwoordige tijd (O.T.T.) ook werkwoorden in de onvoltooid verleden tijd (O.V.T.) en in de onvoltooid verleden toekomende tijd (O.V.Toek.T.) of conditionalis voor. Vergelijk:

(9) Ik *wil* u vragen of u een nieuwe test *kunt* organiseren.
(10) Ik *wou/zou willen* vragen of u een nieuwe test *zou* kunnen organiseren.

De verklaringen die gebruikt worden om de aanwezigheid van de conditionalis in verzoeken te rechtvaardigen, lopen uiteen. Sommige auteurs leggen in navolging van Searle (1975) de nadruk op het voorwaardelijke karakter van de conditionalis en claimen dat een verzoek met een conditionalis impliciet wordt gevolgd door de voorwaarde 'if you please'. Andere auteurs zoals Leech (1983) en Van der Wijst (1996) wijzen erop dat het gebruik van de conditionalis een hypothetisch karakter aan de uiting verleent. Er zou dus niet naar een werkelijke situatie worden verwezen, maar naar een situatie die realiteit zou kunnen worden. Vanuit de beleefdheidstheorie zou de aangesprokene zich op die manier niet gedwongen voelen om het verzoek in te willigen (Brown & Levinson, 1987, p. 173). Of de realisatie plaatsvindt, hangt af van de goodwill van de aangesprokene. Wat betreft het effect van het gebruik van de O.V.T. in verzoeken,[2] hebben Brown en Levinson (1987, p. 204) het over een proces van 'point of view distan-

[2] Zie Anscombre (2004) voor een bespreking van het gebruik van de O.V.T. in verzoeken in het Frans.

cing'. Volgens hen behoort dit verschijnsel tot de negatieve beleefdheidsstrategieën.

4. Verzoeken in de tussentaal van de leerders

Het onderzoeksgebied dat aandacht besteedt aan de manier waarop taalhandelingen in een vreemde taal worden geproduceerd, wordt pragmatiek van de tussentaal genoemd. Dat onderzoeksveld kan worden gedefinieerd als 'the study of nonnative speakers' comprehension, production, and acquisition of linguistic action in L2' (Kasper, 1995, p. 1). De meeste studies over verzoeken in de pragmatiek van de tussentaal vergelijken gegevens uit minstens twee groepen: gegevens uit de tussentaal van de leerder en gegevens van moedertaalsprekers van de doeltaal. Daarnaast wordt ook gebruik gemaakt van gegevens uit de moedertaal van de leerder om eventuele gevallen van transfer op het spoor te komen (zie ook Hiligsmann, Baelen, Leloup & Rasier, 2008). Bij het doornemen van de literatuur valt op dat het Nederlands en het Frans in vergelijking met het Engels heel weinig bestudeerd zijn.[3] Toch bestaan er twee studies waarin het Frans en het Nederlands met elkaar worden vergeleken: Van Mulken (1996) en Van der Wijst (1996). In het onderzoek van Van Mulken (1996) heeft de term 'verzoek' een bredere betekenis dan in mijn onderzoek. De term wordt ook gebruikt in situaties waarin de spreker over de hoorder gezag heeft. Uit die studie komt naar voren dat het Frans vaker gebruik maakt van de conditionalis en van de negatie dan het Nederlands. In het Nederlands daarentegen komen modale partikels en vraagzinnen vaker voor. De tweede studie waarin het Frans en het Nederlands met elkaar worden vergeleken, is Van der Wijst (1996). In dat onderzoek worden verzoeken aan een gelijke wel onderscheiden van verzoeken aan een superieur. Wat betreft modale partikels, negatie en conditionalis bevestigen de resultaten van Van der Wijst die van Van Mulken (1996). Het gebruik van vraagzinnen is echter niet afgewogen tegenover het gebruik van andere zinstypes. In een vervolgonderzoek gaat Van der Wijst (2000) na in hoeverre verzoeken in de tussentaal van Franstalige studenten Germaanse talen overeenkomen met verzoeken in het Nederlands en in het Frans. De resultaten wijzen op een duidelijk ondergebruik van modale partikels zoals 'eens' en 'even'. Ook opvallend zijn de gevallen

[3] Studies waarin het Nederlands wordt besproken, zijn Hendriks (2008) en Le Pair (1997). Voor het Frans moet het onderzoek van Warga (2007) worden vermeld, dat Oostenrijkse leerders van het Frans betreft. Ook Huls (1991) behandelt verzoeken in het Frans en in het Nederlands. Haar onderzoek vertoont echter een methodologisch gebrek. De proefpersonen moeten namelijk verzoeken selecteren uit een lijst uitingen. Problematisch is dat er in de Franstalige versie van de vragenlijst – anders dan in de Nederlandstalige versie – ongrammaticale zinnen worden opgenomen. Een voorbeeld is 'Je peux prêter [in plaats van 'emprunter'] ton stylo un instant?' De vergelijking met het Nederlands is dan ook niet zinvol.

waarin transfer – tegen de verwachting in – niet plaatsvindt. Dit is het geval met de frequentie van 'misschien' in de taal van Franstalige leerders van het Nederlands. De leerders gebruiken het partikel namelijk vaker dan de groep Franstaligen. Een tweede markering die niet wordt getransfereerd, is de conditionalis. Op dat vlak blijven de leerders zelfs ver achter bij de beide groepen moedertaalsprekers.

Op de hierboven besproken studies valt een en ander af te dingen. Ten eerste worden het Frans en het Nederlands uit België niet in de studies betrokken. Als maatstaf om de taal van Belgische leerders van het Nederlands te vergelijken, gebruikt Van der Wijst namelijk uitsluitend het Frans uit Parijs. Ten tweede wordt als onderzoeksmethode telkens alleen maar gebruik gemaakt van de 'discourse completion task' (DCT). In een DCT moet de proefpersoon reageren op een schriftelijke beschrijving van een situatie. Onderzoek heeft echter aangetoond dat DCT-gegevens in een aantal opzichten van authentieke gegevens afwijken (zie Kasper & Rose, 2002). Ten derde zijn bovengenoemde studies kwantitatief van aard. Er wordt dus geen kwalitatieve analyse gepresenteerd van verzoeken in de tussentaal. Verder worden een paar categorieën beleefdheidsmarkeringen (zoals inbedding en verleden tijd) in de analyse van Van der Wijst buiten beschouwing gelaten. Ten slotte hebben de leerders in de studie van Van der Wijst een gevorderd niveau, en zijn ze in die zin niet representatief voor alle leerders van het Nederlands in Wallonië. In deze leemtes probeert dit onderzoek te voorzien.

5. Methode

5.1. Elicitatieprocedure

De data waarop deze studie berust, zijn verzameld door middel van rollenspelen. In vergelijking met authentieke gegevens biedt het rollenspel de mogelijkheid om de gegevens beter te controleren door de keuze van de proefpersonen en van de situaties. Een ander voordeel van rollenspelen ten opzichte van authentieke interacties is dat de proefpersonen verplicht worden een verzoek te doen. In een authentieke situatie kunnen de mensen die bang zijn om een verzoek te doen in een vreemde taal, ervoor kiezen het verzoek helemaal niet te doen, of de voorkeur geven aan een e-mail. Rollenspelen bieden ook voordelen ten opzichte van de bovengenoemde DCT, de meest gangbare methode in de studies over taalhandelingen. Anders dan bij DCT's moeten de proefpersonen bij rollenspelen de interactie plannen en faseren. Er moeten namelijk beslissingen worden genomen

wat betreft de relevante informatie, de manier om deze informatie onder woorden te brengen en de volgorde van de argumenten. Er is overigens al aangetoond dat deze elicitatietechniek dezelfde elementen aan het licht kan brengen als echte conversaties, onder andere aarzelingen en gesprekspartikels (Kasper & Dahl, 1991, p. 228-229).

5.2. Situatie

Kader 1 geeft de situatie weer die door de proefpersonen werd gespeeld. Zoals gezegd, speelt de proefpersoon de rol van een studente die een professor ervan probeert te overtuigen een nieuwe test te organiseren.

Kader 1. Situatie 'test' (versie in het Nederlands)

Rol:	Studente
Situatie:	In het kader van een college waarvoor je veel werk hebt, heeft je professor een test over een groot deel van de stof georganiseerd. Diegenen die voor de test zijn geslaagd, zijn vrijgesteld voor een deel van het examen. Aangezien de examenperiode al zwaar is, is deze vrijstelling een mooie kans. Ongeveer de helft van de studenten is geslaagd. Maar de dag vóór de test was jij ziek. Jij kende de details dus niet goed genoeg en je bent niet geslaagd. Je gaat naar de werkkamer van je professor.
Doel:	Je professor ertoe bewegen een nieuwe test voor jou te organiseren.
Je richt je tot:	Je professor, een persoon die de reputatie heeft streng en koel te zijn.

In deze situatie is geprobeerd de factoren 'macht', 'afstand' en 'belastingsgraad van het verzoek' te maximaliseren zodat de proefpersonen wel degelijk beleefdheidsstrategieën moeten hanteren. De professor heeft macht over de studente omdat hij invloed kan uitoefenen op haar lot (onder andere op de examens). In deze situatie is de professor bovendien de enige die de studente kan helpen en hij heeft het recht om het verzoek te weigeren. De situatie is ook vrij lastig. Deze hoge belastingsgraad werd bereikt door de volgende specificaties te geven. Wie voor de test was geslaagd, was vrijgesteld voor een deel van het examen, wat voor de studente meegenomen was gezien de zware examenperiode die haar te wachten stond. Het was zo gepland dat elke student maar één kans had om vrijgesteld te worden. De organisatie van een nieuwe toets neemt ook tijd in beslag voor de professor aangezien hij onder andere nieuwe vragen moet opstellen. Het doel van

de proefpersoon wordt aangegeven in de infinitiefvorm om te voorkomen dat de beschrijving van de situatie de formulering van het verzoek zou beïnvloeden. Er bestaan drie versies van de situaties: een versie in het Nederlands voor Nederlandstaligen, een versie in het Frans voor Franstaligen, een versie in het Frans voor Franstalige leerders van het Nederlands (waarbij ze de rol spelen van Erasmusstudenten in Vlaanderen).

5.3. *Proefpersonen*

De proefpersonen zijn onderverdeeld in twee groepen. De eerste groep bestaat uit 24 Franstalige masterstudentes van de *Université catholique de Louvain* (Louvain-la-Neuve). Ze hebben de situatie in het Frans en in het Nederlands gespeeld. Zij zitten in verschillende studierichtingen maar niet in Germaanse talen. Ze hebben ten minste zes jaar Nederlands gehad in het secundair onderwijs en volgen een cursus Nederlands aan de universiteit. Ze zijn geslaagd voor een niveautoets die uit drie delen bestond, namelijk een woordenschatoefening (woorden van niveau B2 en B1), een cloze-test (test waarbij de leerders gaten in een tekst moeten invullen), en een dictee (niveau B2). De tweede groep bestaat uit 24 Nederlandstalige masterstudentes van de Katholieke Universiteit Leuven. Als gesprekspartners zijn docenten van de UCL en van de KUL opgetreden. Om zoveel mogelijk authenticiteit te garanderen, heeft elke docent de rol van professor maximaal vijf keer gespeeld.

6. Resultaten

In mijn analyse van de resultaten zal ik me concentreren op het verzoek zelf, hier de uiting waarin de handeling 'een nieuwe test organiseren' expliciet vermeld wordt. Daarmee laat ik de bespreking van de redenen ('ik was de dag voor de test erg ziek'), excuses ('sorry voor het storen') en andere uitingen voor en na het echte verzoek buiten beschouwing. In wat volgt, zullen de hierboven beschreven categorieën van linguïstische beleefdheidsmarkeringen besproken worden. Dit zijn namelijk de meest opvallende kenmerken van verzoeken in mijn corpus.[4]

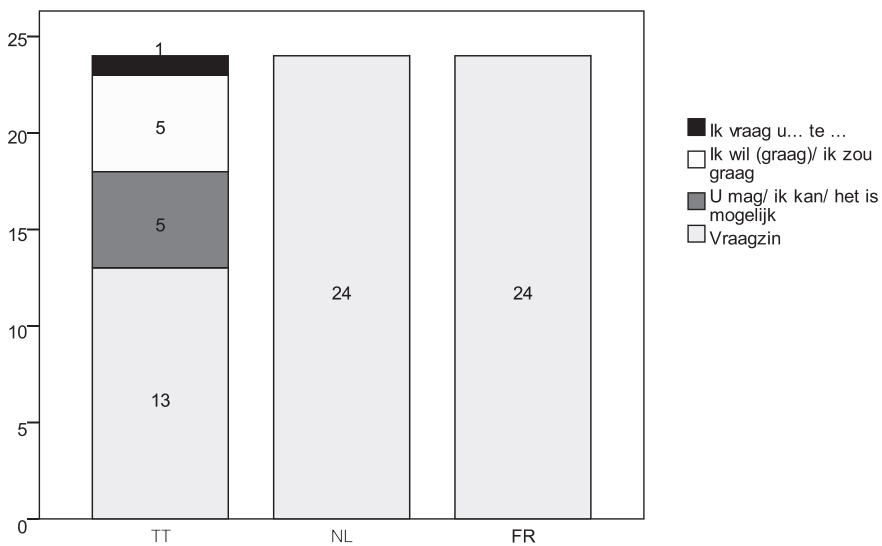
[4] In mijn corpus komen verder nog de volgende beleefdheidsmarkeringen voor (met aanduiding van de absolute frequentie). In het Nederlands: 'soms' (1), 'niet' (2), 'of' (5), de diminutiefvorm (1), 'een soort van' (1), 'op de een of andere manier' (1), 'gewoon' (1), 'eens' (2), 'eigenlijk' (3); in het Frans: 'ne…pas' (1), 'en quelque sorte' (1), 'ou' (5), 'une fois' (1), 'en fait' (3), 'enfin' (1). In de tussentaal worden deze vormen helemaal niet gebruikt.

6.1. Vraagzinnen

Wat vooral opvalt bij het gebruik van vraagzinnen, is dat alle verzoeken van moedertaalsprekers aan de hand van een indirecte vraagzin worden geformuleerd, zoals in de voorbeelden (11) en (12).

(11) NL: dus nu vroeg ik mij af *of ik een test opnieuw zou kunnen maken.*
(12) FR: et je voulais voir *si c'était possible de repasser le test.*

Bij Franstalige leerders van het Nederlands ziet de situatie er wat anders uit. Uit Figuur 1 blijkt dat vraagzinnen in de tussentaal significant minder vaak worden gehanteerd dan in de beide groepen moedertaalsprekers (χ^2=26, df=1, p<.001). Vraagzinnen vormen in de tussentaal namelijk slechts 54.17% van de verzoeken.



Figuur 1. Vraagzinnen en declaratieve zinnen in de drie groepen (N=24 in elke groep).

De andere verzoeken worden uitgedrukt aan de hand van declaratieve zinnen met 'ik wil'/'ik zou graag', 'u mag'/'ik kan'/'het is mogelijk' of 'ik vraag u'. Hieronder volgen twee voorbeelden:

(13) TT:[5] en eh dus eh *ik zou graag* één eh één eh tweede kans

[5] TT = tussentaal.

(14) TT: en eh aangezien de examen heel moeilijk voor ehm Erasmusstudenten eh zijn eh dacht ik dak eh dat eh u *u mag* een eh andere test eh georganiseerd voor eh de Erasmusstudenten ehm

6.2. Zinsinbedding

Voor mijn analyse van zinsinbedding zal ik de zinnen met ‘ik wil’/‘ik zou graag’ buiten beschouwing laten. Ook al zit er in het corpus een voorbeeld van inbedding in dat type zinnen,[6] de structuur met ‘ik wil’/‘ik zou graag’ biedt minder kans op beleefdheid via inbedding dan de andere structuren. In het Nederlands bedraagt het gemiddelde aantal ingebedde zinnen per verzoek 1.62 (SD=.49). In het Frans komt inbedding gemiddeld 1.70 keer per verzoek (SD=.55). De leerders gebruiken deze strategie iets minder vaak dan beide groepen moedertaalsprekers en ze vertonen meer variatie op dat vlak (gemiddeld 1.5 inbedding/verzoek, SD=.78). De aantallen liggen echter te laag om de significantie van het verschil statistisch te kunnen toetsen. Hierna geef ik ter illustratie een paar voorbeelden van inbedding in verzoeken:

(15) FR: donc je voulais savoir si c’était possible de d’avoir une nouvelle chance

(16) NL: ik had de vraag of u misschien een nieuwe test zou kunnen organiseren

(17) TT: en ehm ik eh ik zou graag ehm weten eh ehm of ehm of eh er ehm er mogelijk is eh om eh een nieuwe data v eh voor één test te hebben

Tabel 1 geeft aan welke types werkwoorden de ingebedde zin inleiden. Opvallend is in dit opzicht het gebruik van ‘vouloir savoir’, ‘ne pas savoir’ en ‘venir voir X pour’ in het Frans, maar niet van de overeenkomstige structuren in het Nederlands en van formules met het woord ‘vraag’ in het Nederlands, maar niet met het woord ‘demande’/‘question’ in het Frans. In de tussentaal komen naast vormen die lijken op de Nederlandstalige en op de Franstalige, ook aparte formules voor, zoals ‘ik ben hier om’, of *‘er is no kans dat’.

[6] Die zin luidt als volgt: ‘ik zou graag eh de mogelijkheden eh hebben om ehm de mogel- de mogelijkheid hebben o- om de test te herdoen’.

Tabel 1. Inbeddende formules in de tussentaal, in het Frans en in het Nederlands

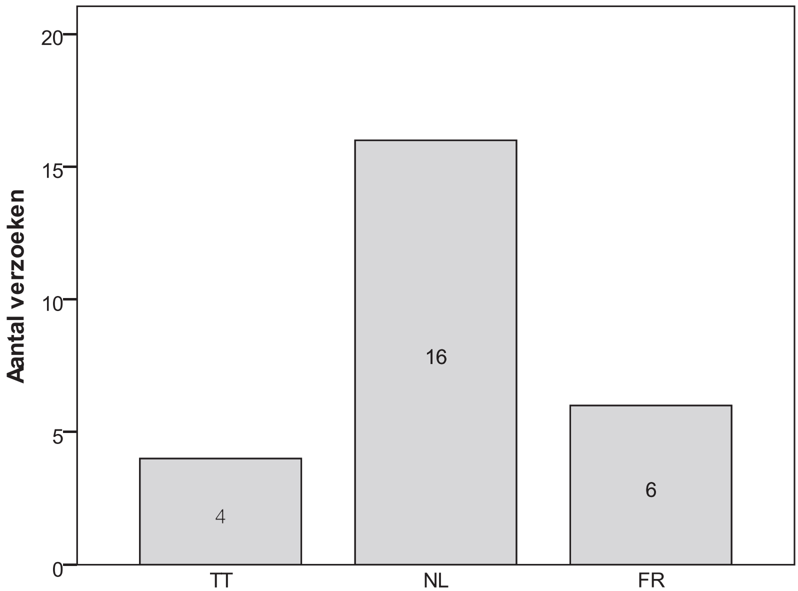
TT	FR	NL
– X of…. – ik vraag u *als… – ik *vraagt u …te… – *ik vraag me als… – ik wil weten of/ *als…	– je me demandais si… – je voudrais/j'aimerais savoir si… – …vous demander si… – je ne sais pas si…	– X of… – ik vroeg me af of… – ik had een vraagje om… – nu was mijn vraag of… – ik had de vraag (naar u toe) of… – ik wou komen vragen of…
– is het/*er mogelijk om… – er is *no kans dat…	– il est possible de… – il y aurait possibilité de… – il y a moyen de…	– ik was aan het nadenken over een mogelijkheid of u… – is het mogelijk om/dat – is er een manier/mogelijkheid om…
– ik kom om te zien of… – ik ben hier om…	– ce serait plus facile si… – je viens vous voir pour…	

6.3. De partikels 'misschien'/'eventueel' en hun equivalenten in het Frans

Zoals blijkt uit de voorbeelden (18) tot en met (21), gebruiken de drie groepen de woorden 'misschien'/'eventueel' of de vertaling ervan in het Frans 'peut-être'/'éventuellement'.

(18) NL: en nu was mijn vraag of ik *eventueel* een herkansing zou kunnen krijgen
(19) FR: et eh je me demandais si *éventuellement* il y aurait eh possibilité de recommencer ce test
(20) TT: dus eh *misschien* eh kan ik eh mag ik eh de test eh nog eh doen
(21) TT: *misschien* is da mogelijk één andere test organiseren

Uit Figuur 2 komt echter duidelijk naar voren dat er tussen de leerders en de moedertaalsprekers van het Nederlands een verschil bestaat in de frequentie waarmee het partikel voorkomt. In de tussentaal ligt het aantal uitingen die de onderzochte partikels bevatten significant lager dan in de doeltaal (χ^2=12.3; df=1; p<.001). Bovendien kan men zich afvragen of 'misschien' in de voorbeelden (20) en (21) echt als modaal partikel kan worden beschouwd. Anders dan bij moedertaalsprekers komt het woord bij de leerders op de eerste zinsplaats voor in zinnen die een declaratieve pv2-structuur bezitten, wat eerder op een lexicaal gebruik van het woord zou wijzen (zie Van der Auwera & Vandeweghe, 1984; Van der Wouden, 2002; Beheydt, 2004).



Figuur 2. Frequentie van verzoeken met 'misschien'/'eventueel' in de drie groepen (N=24 in elke groep).

Ik wil er ten slotte op wijzen dat het verschil in frequentie tussen het Frans en het Nederlands van moedertaalsprekers ook significant is (χ^2=8.4; df=1; p=.004), terwijl er tussen verzoeken van de leerders en die van de groep Franstaligen geen significant verschil bestaat. Transfer uit de moedertaal heeft dus een rol kunnen spelen in het ondergebruik van modale partikels.

6.4. Tijd

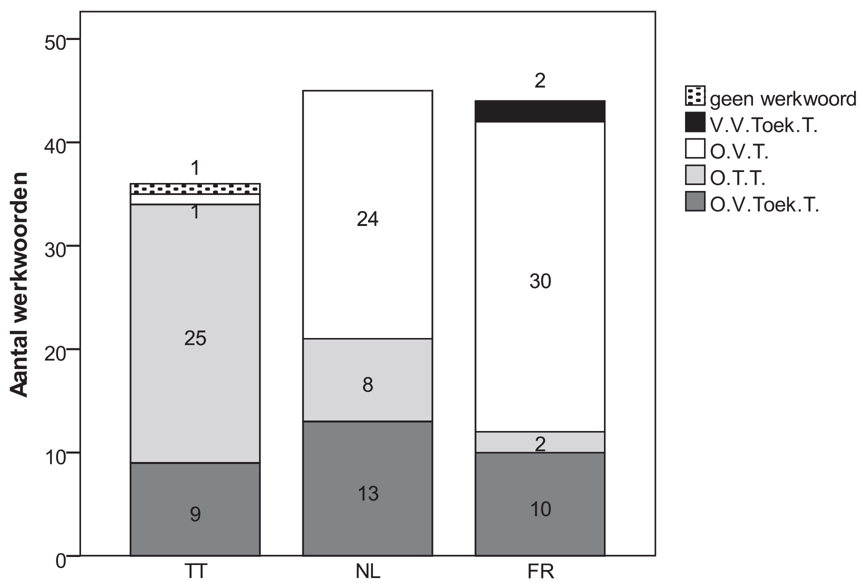
In Figuur 3 wordt voor elke groep beschreven in welke tijd de persoonsvormen die in het verzoek voorkomen, vervoegd worden. Daaruit blijkt dat zowel Nederlandstalige als Franstalige moedertaalsprekers de voorkeur geven aan de O.V.T. (53% respectievelijk 68% van de werkwoorden). In de tweede plaats komt in deze talen de conditionalis (29% respectievelijk 23% van alle werkwoorden). Opmerkelijk is in het Frans de aanwezigheid van de V.V.Toek.T. naast de O.V.Toek.T. (22) en (23) zijn voorbeelden van verzoeken die deze tijden bevatten.

(22) NL: en nu *was* mijn vraag of ik eventueel een herkansing *zou kunnen krijgen*

(23) FR: et donc *j'aurais aimé savoir* [...] s'il *était* possible de repasser eh ce test eh dispensatoire

In schril contrast daarmee staat de tussentaal van de Franstalige leerders waarin de O.V.T. significant minder vaak wordt gebruikt dan in het Nederlands en in het Frans van moedertaalsprekers (χ^2=24 respectievelijk 36, df=1, p<.001). In de tussentaal staat de persoonsvorm in 69% van de gevallen in de O.T.T. Het verschil met de moedertaalsprekers van het Nederlands en van het Frans is ook significant (χ^2=22 respectievelijk 37, df=1, p<.001). Verder komt de conditionalis voor, maar in acht van de negen gevallen gebruiken de leerders die in combinatie met 'graag' (zie [24]), wat in de Nederlandstalige gegevens uit mijn corpus niet het geval is.

(24) TT: ik *zou graag* ehm weten ehm als het mogelijk *is* om een nieuwe test voor mij doen



Figuur 3. Frequentie van de werkwoordstijden (N=24 uitingen in elke groep).

7. Bespreking

Globaal gesproken kunnen we vaststellen dat verzoeken in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands er anders uitzien dan verzoeken in het Nederlands van moedertaalsprekers. Kwantitatief wijzen de gegevens op een ondergebruik van vraagzinnen, de O.V.T., de partikels 'misschien' en 'eventueel', en (in mindere mate) inbeddingen. Het blijkt dus dat de studie van vraagzinnen, inbeddingen en de O.V.T. – aspecten die door Van der Wijst niet bestudeerd zijn – verschillen tussen leerders en moedertaalsprekers aan het licht kunnen brengen. Wat de partikels 'misschien' en 'eventueel' betreft, zijn de resultaten in strijd met de resultaten van Van der Wijst, die geen significant ondergebruik van deze partikels geconstateerd had. Het feit dat in dat onderzoek anders dan in mijn studie gevorderde leerders als proefpersonen optraden, zou dit resultaat kunnen verklaren. De kwalitatieve analyse heeft aan het licht gebracht dat de leerders in de gespeelde situatie bepaalde vormen gebruiken die bij Nederlandstaligen niet voorkomen, namelijk 'ik wil weten', 'ik ben hier om', en 'ik zou graag…'

Deze laatste resultaten kunnen toegeschreven worden aan een combinatie van verschillende factoren. Ten eerste kan transfer uit de moedertaal een verklaring zijn voor het ondergebruik van partikels en voor het gebruik van 'ik wil weten'. In de Franstalige gegevens hebben we immers 'j'aurais voulu savoir' en vergelijkbare formules met 'savoir' aangetroffen. Ten tweede moet iemand die zich in een vreemde taal uitdrukt al aan heel veel elementen tegelijk denken, zoals woordenschat en woordvolgorde. Het gebruik van inbeddingen, van de verleden tijd en van partikels zou wel eens net te veel kunnen zijn. Met andere woorden, er zouden te veel elementen tegelijkertijd moeten worden verwerkt. Ten derde is een vaak gehanteerde verklaring in de pragmatiek van de tussentaal het feit dat de leerders de voorkeur geven aan duidelijkheid boven indirectheid (zie bijvoorbeeld Hassall, 2003). Zij willen in eerste instantie begrepen worden. Beleefdheidsstrategieën spelen dan slechts een ondergeschikte rol. Ten slotte heeft ook het onderwijs ongetwijfeld een invloed op de tussentaal. In de klas hebben leerders niet altijd de mogelijkheid om taalhandelingen zoals verzoeken te verrichten. Didactische klassensituaties zijn niet altijd afgestemd op het doen van verzoeken. Ook grammaticahandboeken leggen soms niet genoeg de nadruk op het gebruik van de besproken taalverschijnselen. Bij de behandeling van de conditionalis wordt bijvoorbeeld niet altijd aangegeven dat die tijd ook beleefdheid in verzoeken kan uitdrukken.

8. Conclusie

Samenvattend kan men zeggen dat de verzoeken van de leerders met betrekking tot de vier onderzochte beleefdheidsstrategieën verschillen van verzoeken van de Nederlandstalige moedertaalsprekers. Maar daarmee moet nog niet geconcludeerd worden dat de leerders minder beleefd zijn. Het is best mogelijk dat de leerders hun gebrek aan beleefdheidsstrategieën in het verzoek compenseren door de toevoeging van excuses en redenen aan hun verzoek, door de lichaamstaal en/of door de prosodie. Bovendien houdt de gesprekspartner bij de beoordeling van de uitingen van de leerders rekening met het feit dat ze anderstalig zijn. Hij zal al sneller geneigd zijn ontbrekende beleefdheidsstrategieën door de vingers te zien. Dit is dan een solidariteitsstrategie die gehanteerd wordt tegenover anderstaligen. Wat betreft de besproken vier aspecten, is verder onderzoek zeer gewenst. Wat echter nu al vaststaat, is dat de Franstalige proefpersonen tijdens het experiment in de vreemde taal duidelijk behoefte hadden aan beleefdheidsstrategieën. Zo getuigt een van de proefpersonen: 'je schaamt je als je je niet correct kunt uitdrukken of als je je niet goed kunt verontschuldigen, of als je de professor niet netjes kan bedanken omdat hij je ontvangt'.

Bibliografie

Anscombre, J. C. (2004). L'imparfait d'atténuation: quand parler à l'imparfait, c'est faire. *Langue française*, *142*, 75-99.

Auwera, J. van der, & Vandeweghe, W. (1984). Inleiding. In J. van der Auwera & W. Vandeweghe (Red.), *Studies over Nederlandse partikels* (pp. 5-15). Antwerpen: Universitaire Instelling Antwerpen.

Beheydt, L. (2004). Modale partikels en grammaticalisering. In H. Bouillon (Red.), *Bibliothèque des cahiers de l'institut de linguistique de Louvain 112.* Louvain-la-Neuve: Peeters.

Brown, P., & Levinson. S. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. N. Goody (Red.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (pp. 56-289). Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Foolen, A. (1995). Lessen in beleefdheid. In Th. Janssen, P. de Kleijn & A. Musschoot (Red.), *Nederlands in culturele context. Handelingen Twaalfde Colloquium Neerlandicum* (pp. 293-307). Antwerpen, 1994. Woubrugge: IVN.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior.* Garden City, NY: Anchor.

Hassall, T. (2003). Requests by Australian learners of Indonesian. *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Journal of Language Studies*, *35*(12), 1903-1928.

Hendriks, B. (2008). Dutch English requests: A study of request performance by Dutch learners of English. In M. Pütz & J. A. Neff-van Aertselaer (Red.), *Developing contrastive pragmatics* (pp. 335-354). Berlin: Mouton de Gruyter.

Hiligsmann Ph., Baelen M., Leloup A. L., & Rasier, L. (2008). Praktijkgerelateerd contrastief onderzoek naar vreemdetaalverwerving. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, *80*, 19-28.

Huls, E. (1991). Een landenvergelijkend onderzoek naar de formulering van een verzoek. In R. van Hout & E. Huls (Red.), *Artikelen van de Eerste Sociolinguïstische Conferentie* (pp. 241-258). Delft: Eburon.

Kasper, G. (1995). Interlanguage pragmatics. In J. Verschueren, J. O. Östman & J. Blommaert (Red.), *Handbook of pragmatics* (pp. 1-17). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kasper, G., & Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, *13*(2), 215-247.

Kasper, G., & Rose, K. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001/2008). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris: Nathan/VUEF.

Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics.* London/New York: Longman.

Mulken, M. van. (1996). Politeness markers in French and Dutch requests. *Language Sciences*, *18*(3/4), 689-702.

Pair, R. le. (1997). *Verzoekstrategieën in het Spaans: een cross-cultureel en intercultureel perspectief.* Dissertatie. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole & J. Morgan (Red.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 59-82). New York: Academic Press.

Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, *5*, 1-23.

Spencer-Oatey, H. (1996). Reconsidering power and distance. *Journal of Pragmatics*, *26*, 1-24.

Verschueren, J. (2009). Introduction: The pragmatic perspective. J. Verschueren & J.-O. Östman (Red.), *Key notions for pragmatics* (pp. 1-27). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Vismans, R. (2003). L'expression de la politesse en néerlandais contemporain. *n/f*, *3*, 87-101.

Warga, M. (2007). Interlanguage Pragmatics in L2 French. In D. Ayoun (Red.), *French applied linguistics* (pp. 171-207). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Wijst, P. van der. (1996). *Politeness in requests and negotiations*. Dordrecht: ICG Printing.

Wijst, P. van der. (2000). Ontzag voor gezag: Taal en macht in Franse en Nederlandse verzoeken. *Gramma/TTT*, *8*(2), 185-212.

Wouden, T. van der. (2002). Partikels: naar een partikelwoordenboek voor het Nederlands. *Nederlandse Taalkunde*, *7*, 21-43.

Over de auteurs

Mélanie Baelen is onderzoeksassistente aan de *Université catholique de Louvain* in België. Haar promotieonderzoek gaat over de realisatie van stemassimilatie in het Nederlands van Franstalige vreemdetaalleerders.
Melanie.Baelen@uclouvain.be

Ludo Beheydt is hoogleraar *Civilisation néerlandaise et linguistique néerlandaise* aan de *Université catholique de Louvain*. Hij publiceert vooral over taalkunde, taaldidactiek en cultuur der Nederlanden.
Ludovic.Beheydt@uclouvain.be

Johanneke Caspers is universitair docent moderne taalkunde en tweedetaalverwerving bij het *Leiden University Centre for Linguistics*. Zij geeft hoor- en werkcolleges over taalkunde en over onderzoek naar tweedetaalverwervingsprocessen. Haar experimenteel fonetische onderzoek richt zich op de verwerving van de prosodie (woordklemtoon, zinsaccent, grensmarkering, etc.) van het Nederlands als tweede taal.
J.Caspers@hum.leidenuniv.nl

Bart Defrancq is docent Frans aan het Departement Vertaalkunde van de Hogeschool Gent en gastprofessor aan de Universiteit Gent en aan het Europacollege te Brugge. Zijn onderzoeksinteresse gaat uit naar contrastieve taalkunde, vertaalonderzoek en tolkonderzoek.
Bart.Defrancq@hogent.be

Pauline Degrave is part-time taalassistente Nederlands aan het *Institut des Langues Vivantes* (ILV) van de *Université catholique de Louvain*. In haar scriptie heeft ze onderzoek gedaan naar de invloed van een muzikale opleiding op de perceptie van de prosodie van het Nederlands als vreemde taal.
Pauline.Degrave@uclouvain.be

Janneke Diepeveen is wetenschappelijk medewerkster voor Nederlandse taalkunde aan de Vrije Universiteit Berlijn. Ze bereidt een proefschrift voor over bijwoordvorming in het Nederlands in vergelijking met andere Germaanse talen vanuit historisch perspectief.
J.Diepeveen@fu-berlin.de

Vera Faust behaalde in 2007 een MA in Talen en Culturen van Zuid-Oost Azië en Oceanië aan de Universiteit Leiden op een afstudeerscriptie over het Oirata, een met uitsterven bedreigde Papuataal met nog circa 1300 sprekers op de eilanden Kisar en Ambon (Indonesië). Zij woont met haar echtgenoot afwisselend in Nederland en op Bali (vier maanden per jaar).

Vincent van Heuven is hoogleraar experimentele taalkunde, in het bijzonder de fonetiek, aan de Universiteit Leiden. Recente onderzoeksthema's zijn onder andere de verstaanbaarheid van niet-moedertaalsprekers en de spraakmelodie en -ritmiek in taalvergelijkend perspectief.
V.J.J.P.van.Heuven@hum.leidenuniv.nl

Philippe Hiligsmann is hoogleraar Nederlandse taal en taalkunde aan de *Université catholique de Louvain*. Zijn onderzoek heeft betrekking op de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands en op contrastieve taalkunde Nederlands-Frans.
Philippe.Hiligsmann@uclouvain.be

Anne Lore Leloup is onderzoeksassistente aan de *Université Catholique de Louvain* (Louvain-la-Neuve). In haar promotieonderzoek bestudeert ze de formulering van verzoeken in het Frans, in het Nederlands en in de taal van Franstalige leerders van het Nederlands.
Annelore.Leloup@uclouvain.be

Roland Nagy is docent Nederlandse taalkunde aan de Eötvös Loránd Universiteit te Boedapest. Hij heeft zich in uitspraakonderwijs en historische fonologie gespecialiseerd. Hij interesseert zich vooral voor de taalspecifieke aspecten van uitspraakonderwijs en de geschiedenis van de Nederlandse leenfonemen.
Dudukk@gmail.com

Laurent Rasier is als postdoctoraal onderzoeker van het Belgische Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (FRS-FNRS) werkzaam aan het Instituut voor Taal en Communicatie van de *Université catholique de Louvain*. Hij is tevens gastdocent Nederlandse taalkunde en taalbeheersing aan de *Université catholique*

de Louvain en aan de *Université de Liège*. Zijn onderzoeksinteresses gaan uit naar de verwerving van het Nederlands als vreemde taal, de fonetiek en fonologie van het Nederlands en de contrastieve taalkunde (met name Frans-Nederlands).
Laurent.Rasier@uclouvain.be